Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Contre-point. Quelles langues et quelles didactiques pour l'intégration socio-scolaire des élèves immigrés ?

Du FLE/FLS au FOS/ FLSCO : un tournant paradigmatique qui a manqué son virage

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/282-contre-point-quelles-langues-et-quelles-didactiques-pour-l-integration-socio-scolaire-des-eleves-immigres
DOI : numerev_1303
Date de publication : 29/10/2019

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

Pour **citer cette publication** : GOHARD-RADENKOVIC, A. (2019) Contre-point. Quelles langues et quelles didactiques pour l'intégration socio-scolaire des élèves immigrés ?. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1303

Résumé :

On constate que, dans le cadre de politiques récentes de l'UE, la promotion de la diversité linguistique s'adresse plus aux « nantis de langues » qu'aux élèves migrants ; ces derniers sont *pensés en creux,* souvent dépossédés de leur histoire et de leurs langues par les institutions chargées de leur insertion socio-scolaire. Or, selon un rapport de la Commission Européenne (2014) « sauf exception, les enfants allophones arrivent dans le pays d'accueil avec un système cognitif et un bagage linguistique comparables sur le plan de la fonctionnalité à celui des enfants de français langue première ». Si les élèves immigrés sont *pré-pensés*, voire *trop pensés* dans une diversité assignée, en revanche ils sont *peu ou pas du tout pensés* dans des dispositifs pédagogiques et des démarches didactiques qui devraient pourtant les aider dans leur insertion. Avant de proposer des pistes de formation pour les enseignants et leurs élèves nouvellement arrivés, je rappellerai les approches pratiquées jusqu'ici, en prenant l'exemple de la Suisse, mais pas uniquement, illustrant les obstacles qui se logent au cœur même des institutions. Puis je me pencherai sur l'évolution des conceptions des langues en didactique du FLE/FLS en réponse aux politiques migratoires et à leurs nouvelles mesures « d'intégration par la langue », en tâchant de prendre en compte les questions qui se posent d'emblée à tout didacticien: quels sont les parcours de ces jeunes? Quelle(s) langue(s) possèdent-ils ? Quel vécu scolaire ont-ils ? Quelle(s) langue(s) leur transmettre? Ne s'agit-il que de langue(s) ? N'y a-t-il pas d'autres compétences et objectifs à prendre en compte? Quelles approches spécifiques concevoir pour quels besoins spécifiques? Le champ du FOS/FLSCO, amorçant un tournant paradigmatique prometteur, peut-il /a-t-il pu assurer leur insertion socio-scolaire ?

Mots-clés : élèves migrants, diversitée linguistique, Suisse, politiques linguistiques éeducatives, politiques migratoires, intégration par la langue, compétences, FLSCO

Abstract :

It can be seen that recent EU policies to promote linguistic diversity have been aimed more at the "language-rich" than at migrant pupils; the latter are thought to be hollow, often dispossessed of their history and languages by the institutions in charge of their social and educational integration. However, according to a report by the European Commission (2014) "with few exceptions, allophone children arrive in the host country with a cognitive system and linguistic background comparable in functionality to that of children with French as their first language". While immigrant pupils are pre-planned, or even over-planned in an assigned diversity, on the other hand, they are given little or no thought in terms of pedagogical devices and didactic approaches that should nevertheless help them in their integration. Before suggesting training courses for newly

arrived teachers and their pupils, I will recall the approaches practised so far, taking the example of Switzerland, but not only, illustrating the obstacles that lie at the very heart of institutions. Then I will look at the evolution of language concepts in FLE/FSL didactics in response to migration policies and their new measures of "integration through language", trying to take into account the questions that every courseware specialist must ask himself or herself: what are the paths of these young people? What language(s) do they possess? What kind of school experience do they have? What language(s) should they be taught? Is it only about language(s)? Are there no other skills and objectives to be taken into account? What specific approaches should be designed for what specific needs? Is the FOS/FLSCO field, which is starting a promising paradigm shift, able to ensure their social and educational integration?

Keywords : migrant pupils, linguistic diversity, Switzerland, language education policies, migration policies, integration through language, competences, FLSCO

Aline Gohard-Radenkovic - Université de Fribourg (Suisse)

aline.gohard@unifr.ch

Mots-clés :
Français langue étrangère, Élèves migrants, Insertion socio-scolaire, Insertion, Besoins spécifiques, Tournant paradigmatique

---

Contre-point. Quelles langues et quelles didactiques pour l'intégration socio-scolaire des élèves immigrés[1] ? Du FLE/FLS au FOS/ FLSCO : un tournant paradigmatique qui a manqué son virage

Aline Gohard-Radenkovic

Prof. ém., Université de Fribourg, Suisse

Introduction

Sous l'impulsion des politiques de l'Union européenne, relayées par le Conseil de l'Europe et grâce à des travaux menés sur les migrations et leurs effets sur les individus et les collectivités, on a assisté dans le champ de la Didactique des langues et des cultures étrangères - à la fin des années 80, début des années 90 - à un

changement de paradigme, désigné par l'expression « une grammaire de la complexité »[2]. Cette posture a incité les chercheurs du champ à interroger les différentes dimensions des processus mobilitaires : en articulant politiques linguistiques et politiques migratoires, en revisitant les conceptions des « langues » et des « cultures », en proposant de nouvelles approches dans l'apprentissage et l'enseignement, en investiguant les représentations et leur impact sur le rapport à l'autre, en typifiant les stratégies élaborées par les divers acteurs de la migration, tout en analysant le contexte, les situations, les enjeux, les logiques et les statuts des divers acteurs impliqués dans ce processus d'adaptation, de sédentarisation et « d'intégration », dans une perspective diachronique et synchronique. La démarche était alors conçue *systémique.*

Cette conception processuelle qui se « lisait » dans une perspective socio-anthropologique niveaux macro, méso et micro[3] a été réorientée dans les années 2000, selon une perspective politico-linguistique (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe,* Beacco et Byram, 2007), encourageant à développer une éducation plurilingue et pluriculturelle, notamment mise en oeuvre par l'intermédiaire de politiques linguistiques des Etats et de leurs institutions, relais de ces recommandations européennes. Mais la « gestion de cette diversité linguistique et culturelle » et cette mise en place d'une éducation plurilingue et pluriculturelle se sont révélées être des objectifs à la fois ambitieux et flous (Adami et André, 2015 ; Gohard-Radenkovic, Jakovonyte-Staskuviene, Skakova, 2015). Cette injonction à un plurilinguisme, tant individuel que collectif, s'est heurtée à des réalités sociolinguistiques, sociopolitiques et socio-économiques qui ont généré dans un certain nombre de pays et de systèmes éducatifs des « effets pervers », dont pas le moindre, celui de laisser la porte grande ouverte à une seule langue, l'anglais, qui a accordé peu, voire pas du tout, d'espace aux autres langues (étrangères, régionales, de la migration, etc.), et donc à toute forme de diversité (Gohard-Radenkovic, à par.).

Dans ce tout-plurilinguisme optimiste qui s'adressait de fait aux « nantis de langues » (Gohard-Radenkovic, Jakovonyte-Staskuviene, Skakova, op.cit.), les migrants, dont le nombre ne cesse de croître, ne sont plus *pensés* en termes d'intégration ni d'insertion ; ils sont pensés en termes de contention, de rétention, engendrant des situations de précarité sur tous les plans. Malgré les résolutions, les rapports et les recommandations qui se succèdent au Parlement européen, les conséquences d'une telle politique sécuritaire et arbitraire sont bien visibles au niveau éducatif. Martine Chomentowski (2014) en fait le constat suivant :

> Les deux problématiques de la précarité sociale et de la scolarisation des enfants allophones et/ou migrants ne sont évidemment pas superposables, cependant dans les pays de l'OCDE, les évaluations rendent saillantes les caractéristiques de nombre de ces élèves migrants, de langues et culture composites, que l'on peut considérer comme particulièrement vulnérables (Moro, 2004). Alors que la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 (site du Parlement Européen) entérinait le corollaire enfants de migrants/difficulté scolaire, la Commission Européenne vient de publier en ligne

> une étude sur l'accueil et la scolarisation des élèves migrants (2014). Selon ce rapport : « Les enfants de migrants ont plus de probabilités d'être inscrits dans des écoles dont les ressources sont moindres et la probabilité qu'ils abandonnent l'école prématurément est élevée. » Les rédacteurs du rapport estiment donc que « l'Europe doit s'améliorer afin de mieux soutenir les groupes vulnérables, notamment par le changement nécessaire d'une culture encore présente dans trop d'écoles. » Pourtant, sauf exception, les enfants allophones arrivent dans le pays d'accueil avec un système cognitif et un bagage linguistique comparables sur le plan de la fonctionnalité à celui des enfants de français langue première. Alors, bien que nous ne puissions connaître exactement leur niveau de performance dans leur(s) langue(s) première(s) et qu'il ne nous soit pas possible de les évaluer précisément avec des tests en français, nous pouvons estimer ce que sont leurs besoins à la fois en français et en termes de passerelles translinguistiques que nous appelons le « Français Langue de la Scolarisation (FLSCO) » et que nous définissons comme un domaine du français, par nature généré par le système scolaire, dans le but d'une efficacité accrue des apports de la scolarisation[4]. Nous considérerons, en priorité, qu'il s'agit d'un domaine dans lequel les apports destinés à nourrir les processus cognitifs seront structurés différemment de ceux ordinairement conçus pour des enfants de français langue maternelle (FLM) et évalués, en tant que langue seconde (FLS) selon des critères de compétences définis à la fois par nos critères habituels d'évaluation des compétences et par le cadre européen de référence pour l'enseignement des langues vivantes (CECRL). En particulier nous éviterons de confondre niveau linguistique et maturité affective et cognitive puisque nous adhérons à l'idée que tout nouvel apprentissage est rendu possible par les connaissances antérieures sur lequel il s'appuie (Barth, 1987). Nous serons donc particulièrement vigilants dans l'observation des élèves, de façon à distinguer les contenus d'ordre purement linguistiques qui pourraient faire défaut de ceux, cognitifs et émotionnels liés à leur maturité physique et intellectuelle. (p.57).

Ces interrogations feront l'objet de mon Contre-point. Avant de proposer des pistes didactiques pour ces élèves nouvellement arrivés, je dresserai un tableau des contextes et des approches pratiquées jusqu'ici, notamment en prenant l'exemple de la Suisse - mais pas uniquement, illustrant les obstacles qui se logent au cœur même des institutions. Puis je me pencherai sur la transformation des conceptions des langues dans le champ de la didactique en réponse aux politiques migratoires et à leurs nouvelles mesures « d'intégration par la langue »[5]. Enfin je tenterai de répondre aux questions qui se posent d'emblée : qui sont ces jeunes, quels sont leurs profils et leurs parcours ? Quelle(s) langue(s) possèdent-ils ? Quelle(s) langues leur transmettre? Ne s'agit-il que de langue(s) ? N'y a-t-il pas d'autres compétences et objectifs à prendre en compte ? Quelles approches spécifiques concevoir pour répondre aux besoins de ces publics ? Comment les accompagner au mieux dans leur insertion socio-scolaire ?

1. **Etat des lieux : une conception réductrice des langues et des publics immigrés**

Je pars du contexte suisse que je connais, mais, malgré des spécificités propres au système éducatif qui doit se penser de manière cantonalisée et non centralisée, nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions qui s'apparentent à des situations d'intégration scolaire des jeunes migrants rencontrées dans des contextes éducatifs européens autres et même au-delà.

1.1. Un parcours scolaire "pré-pensé » des élèves immigrés dans un système très sélectif

En Suisse, nous avons un nombre croissant de jeunes nouvellement arrivés et issus de la migration qui se retrouvent, soit dans le meilleur des cas en apprentissage professionnel, soit dans le pire des cas dans des classes spécialisées ou de développement, en d'autres termes : un assistanat à vie (Gohard-Radenkovic, Farmer, Sieten et Veillette, 2012). En effet, des difficultés objectives d'ordre institutionnel se présentent à eux. Nous les déclinerons comme suit.

-Un système éducatif très sélectif. L'orientation scolaire arrive très tôt dans le système éducatif publique suisse, soit à la fin du primaire ou au début du premier cycle du secondaire. Cette présélection touche tous les élèves suisses sans exception. Il faut le comprendre à la lueur d'une conception duale de la formation (sur le modèle allemand), soit un parcours scolaire préparant à des métiers : la voie de l'apprentissage (professionnel) est donc favorisée voire prisée. Une part réduite de la population scolaire continue ses études secondaires supérieures et encore plus réduite poursuivra ses études à l'université[6]. Quand les adolescents immigrés ou réfugiés arrivent à l'âge de 14 ou de 15 ans, ils ont peu de choix: la grande majorité ira en apprentissage professionnel s'il réunit les conditions d'admission (voir plus bas).

En outre, du fait du plurilinguisme en Suisse, et plus spécifiquement dans le cadre d'un contexte bilingue comme Fribourg, ne pas maîtriser une deuxième langue nationale est éliminatoire pour continuer le deuxième cycle du secondaire ou classe pré-gymnasiale. Ainsi sur une note de 6, l'élève doit obtenir un 5 minimum pour la langue du pays d'accueil, un 5 minimum dans la L2 du bilinguisme et enfin un 5 en mathématiques. A cela s'ajoute la pression de l'anglais introduit soit dans le primaire comme à Genève ou à Bulle[7] ou dès le premier cycle du secondaire dans d'autres cantons. Les élèves nouvellement arrivés se retrouvent conséquemment avec deux langues nouvelles à acquérir, en plus de la langue du pays d'accueil, en moins d'une année s'ils arrivent en début d'année scolaire et moins pour certains d'entre eux qui arrivent en cours d'année. On peut dire que le bi-plurilinguisme pèse sur les chances d'intégration des immigrés dans LA langue de la région d'accueil que l'immigré aura choisie ou qu'on lui aura désignée, du fait qu'ils vont très vite se rendre compte qu'ils auront besoin des deux langues nationales (allemand et français) pour trouver du travail dans les communes bilingues et plus largement en Suisse (Gohard-Radenkovic et Veillette,

2012 ; Veillette, 2015).

- Une pathologisation des migrants. Une formation en pédagogie spécialisée est attendue et demandée[8] par les directeurs d'écoles, selon la croyance partagée que seul ce domaine peut prendre en charge les « difficultés inhérentes à ces publics immigrés » (pensées le plus souvent psychologiques ou psychocognitives) mais sans préparer les enseignants ou les formateurs à la question de l'apprentissage de la langue. Il n'existe pas en Suisse de formation initiale de ces (futurs) enseignants en didactique du FLE/FLS[9] qui auront affaire à des publics d'élèves primo-arrivants ou issus de la migration qui présentent pourtant des besoins spécifiques, étant donné leur parcours de mobilité mais aussi étant donné leur parcours scolaire : certains étant scolarisés, d'autres faiblement scolarisés et d'autres pas du tout scolarisés. Un début de formation continue pour les enseignants des classes d'accueil[10] a été proposé mais pas pour les autres co-acteurs de cette migration comme les enseignants des classes ordinaires, éducateurs dans les classes spécialisées, formateurs dans les écoles professionnelles, directeurs d'écoles, etc.

La migration est donc considérée *de facto* comme un handicap et la majorité des acteurs de la migration sont traités avec des réponses plutôt médicales ou pathologisantes (ex. éducation spécialisée; orthophonie ou logopédie pour "soigner" des troubles de la parole, des troubles neurologiques, etc.). Mais nos sociétés, plus spécifiquement nos institutions, ne fabriquent-elle pas ces handicaps dans ce sens que les parcours d'intégration par la langue deviennent effectivement des parcours d'obstacles pour la majorité des élèves venus d'ailleurs ?

- ***Des dispositifs d'accueil en peau de chagrin.*** On a tendance, pour des raisons économiques en Suisse francophone, plus particulièrement dans les petits cantons, à remplacer des classes d'accueil par des classes intégratives[11], soit l'immersion directe des primo-arrivants dans des classes ordinaires avec toutefois des cours d'appui en langue, dans le cadre de centres de ressources, accompagnant une intégration qui se veut progressive. Mais une recherche menée par Pierre-Yves Mauron (2013) sur ce dispositif a montré que élèves souffraient de l'absence de cette année préparatoire en langue, sorte de sas qui s'avérait vital. De leur côté, les enseignants de ces classes dites intégratives n'étaient pas du tout préparés à accueillir ces élèves ni encore moins à les « intégrer ». Pire encore, quand le nombre des primo-arrivants était trop grand et devenait donc ingérable, des classes d'accueil traditionnelles qu'on venait à peine de supprimer, réapparaissaient sur la demande des enseignants mais restaient dans la clandestinité avec la complicité des directeurs d'écoles. Ce n'est pas le cas dans les autres cantons francophones comme celui de Vaud ou de Genève où la masse critique permet d'ouvrir et de maintenir ce type de cours. Toutefois j'ai pu observer que l'accueil et la formation linguistique préparatoire de ces jeunes étaient de moins en moins pris en charge par les structures publiques et de plus en plus par des entreprises ou des associations agréées par le gouvernement local.

Devant l'échec grandissant de l'intégration par la langue du pays d'accueil, de jeunes ou d'adultes immigrés, et plus spécifiquement face aux nouvelles problématiques de

l'enseignement de la langue du pays (dans notre cas, le français) dans des « classes d'accueil » ou dans des « classes intégratives », les enseignants, déjà peu (ou pas du tout) formés en didactique du FLE/FLS, ni encore moins aux démarches innovantes qu'implique « l'intégration par la langue », improvisent et se tournent vers toutes sortes de méthodes inspirées des approches plurielles, du PEL et de sa grille de compétences.

1.2. Des approches didactiques « bienveillantes » mais inappropriées

Nous ferons ici un rapide bilan des conceptions et démarches didactiques les plus utilisées pour l'enseignement de la langue du pays d'accueil qui s'inspirent, en grande partie, des approches plurielles (Candelier 2008)[12], conçues pour répondre aux nouvelles recommandations de l'Union européenne, soit le "respect de la diversité et l'éducation au plurilinguisme" (*Guide,* 2007). Nous ne nous attarderons que sur cinq approches, représentatives des décalages, voire des écarts, entre les convictions didactiques et les besoins objectivés des publics concernés, même si d'autres démarches ont été pratiquées dans ces classes d'accueil en Suisse[13].

1- *L'Eveil aux langues*[14]. Cette approche a été développée en Angleterre dans les années 80 par Eric Hawkins sous le nom de *Language Awareness* pour favoriser chez les écoliers anglais: a) la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit; b) le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère; et c) la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Ces approches ont été reprises dans le monde francophone, en particulier en Suisse, où Eddy Roulet (1989) crée un cadre théorique dans le but de rapprocher les pédagogies des langues maternelle et secondes et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage. Dans cette optique, Christiane Perregaux (2000) avec Jean-François de Pietro et Marinette Matthey (2001) ont élaboré une méthode complète, sur plusieurs niveaux, appelée EOLE[15], destinée aux écoles du primaire à Genève. Si leur projet de (faire) reconnaître les langues et cultures, proches et lointaines, des élèves dans des classes *de facto* hétérogènes dès le primaire, voire dès la maternelle, est tout à fait méritoire et a sa raison d'être vis-à-vis des petits Suisses, on peut en revanche se poser la question si cette démarche est vraiment destinée à des élèves primo-arrivants et à leurs besoins d'apprentissages urgents de la langue et des savoirs fondamentaux dans cette langue, étant donné que leur temps de séjour en classe d'accueil est compté[16].

Nous ne situons pas au même niveau des priorités. D'ailleurs Perregaux (2004) a reconnu ce détournement méthodologique: « Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales »[17]. Or les élèves de la classe d`accueil ne veulent pas que l`on insiste

sur leur « langue et culture d`origine" ni encore moins sur leur « diversité". Ce qu'ils veulent, c'est s`intégrer et donc apprendre la langue du pays d'accueil (Gohard-Radenkovic, Bera Vuistiner et Veshi, 2003).

3- Les *approches autobiographiques.* Cette approche a été recommandée dans le *Livre Blanc* du Conseil de l'Europe[18]: « C'est un exemple de ces outils complémentaires qui devraient être développés afin d'encourager les apprenants à exercer un jugement critique et autonome y compris un regard critique sur leurs propres réactions et propres attitudes face à d'autres cultures ». Davantage encore, elles permettraient de prendre en compte la complexité des profils, des ressources et des expériences antérieures des élèves. Mais auprès de quels publics peut-on mener ces démarches réflexives? Dans quelle(s) langue(s)? A l'écrit ou à l'oral? A quel niveau du parcours scolaire?... sans risquer des dérapages individuels ou collectifs qui peuvent devenir incontrôlables. Même si l'enseignant a ses convictions didactiques, il lui faut réfléchir et réunir les conditions nécessaires pour que ce type d'approche aboutisse « à une véritable reconquête de soi à travers la langue», comme l'a mise en œuvre avec succès Drita Veshi (2009), grâce à des étapes maîtrisées et partagées collectivement en français, en balisant les activités orales et écrites autour du récit de soi par des apports lexicaux et syntaxiques[19].

4- La démarche interactionniste, très en vogue parmi les didacticiens, a été mise à l'épreuve en classe pour observer, à travers des interactions filmées en classe entre élèves et enseignants, entre les élèves eux-mêmes, comment ces derniers construisaient leurs compétences en langue, quelles stratégies ils développaient afin de les rendre conscients de leurs manières d'apprendre et de reproduire les "bonnes stratégies". Mais ces approches *co-constructivistes* ont aussi pour objectif de faire prendre conscience de leurs proximités et de leurs différences et de revaloriser leur langue maternelle (Auger, Béal et Demougin, 2012).

Cette démarche a ses atouts et ses faiblesses : si elle tente de sécuriser les élèves sur le plan social et linguistique, en s'appuyant en pointillé sur leur langue maternelle, elle ne propose pas de réel apprentissage de cette langue première. D'ailleurs de quelle langue s'agit-il ? Pourquoi au singulier et pas au pluriel ? S'agit de la langue standard et, ou d'une langue dialectale ? (Gohard-Radenkovic, op.cit., 2014). En outre, dans un temps très court dédié à l'apprentissage de la langue dite seconde, parfois sans structure ni dispositif, on ne voit pas comment on pourrait articuler un apprentissage de la « langue d'accueil » avec celui de la « langue d'origine ».

5- la *didactique intégrée* des langues[20]. Le concept de *didactique intégrée,* lancé par Roulet, a évolué depuis les années 1980. Candelier (op. cit., 2008) dit à ce sujet : « Elle ne préjugera pas de la manière dont les langues en question sont enseignées: il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines) ». En ce qui concerne le contexte suisse, la *didactique intégrée* est un concept qui a été adopté, et adapté aux enjeux spécifiques

d’un pays où se côtoient langues nationales et langues de la migration, par Georges Lüdi et son équipe proposant un "Concept général des langues" (1998). Or, l’un des dispositifs-clés pour mettre en œuvre cette didactique intégrée est celui de *l’immersion* dans une matière autre que la langue.

Si les travaux sont nombreux en Suisse sur l’immersion des élèves en Français langue seconde, soit l’apprentissage d’une ou deux matières dans la deuxième langue nationale, celle du voisin, (Gajo et Brohy, 2008), ces types de programmes sont réservés à une minorité d’établissements du primaire et du secondaire et donc à des publics d’élèves déjà bien insérés dans le tissu éducatif. Mais curieusement les approches didactiques propres à l’immersion sont complètement absentes de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés qui en auraient pourtant le plus besoin.

6-L’évaluation: Les enseignants, notamment en Suisse, s’appuient principalement sur les descripteurs du *Portfolio européen des langues* qu’ils appliquent aux élèves immigrés en imposant les principes de l’évaluation et de l’auto-évaluation[21]. Comme la grille de compétences du PEL n’est pas adaptée aux niveaux ni aux besoins des élèves migrants, dans certains cantons, les commissions scolaires ont complètement abandonné cette grille ainsi que les notes. Dans d’autres, suite à une controverse et à une réclamation des familles, les enseignants appliquent cette grille sans l’avoir réellement adaptée à leurs publics. Depuis la récente suppression des classes d’accueil et l’immersion immédiate des élèves dans les classes ordinaires selon le nouveau dispositif[22], il n’est plus question d’aménager un apprentissage en regard des niveaux des élèves. Ce sont ces élèves qui doivent s’adapter en un temps record aux attentes et exigences du système éducatif en s’intégrant directement dans ces classes.

On peut résumer ainsi la situation : faute de manuels adéquats à disposition, faute de formations appropriées, faute de ressources pédagogiques à disposition, la plupart des enseignants, intervenant dans des classes d’accueil, se sont emparés de ces approches conçues au départ pour un tout autre public, ayant suivi une scolarisation plus ou moins normale, du moins sans rupture, alors que les élèves migrants sont à la fois dépossédés de leur langue première et encore démunis de la « langue seconde ». Mais qu’on ne s’y trompe pas : ces approches de substitution ne sont pas un phénomène isolé propre à la Suisse. J’ai pu observer les mêmes pénuries et les mêmes impasses dans un certain nombre de pays européens. On s’aperçoit que les élèves immigrés sont *pré-pensés*, voire *trop pensés* dans une diversité linguistique et culturelle assignée, mais en revanche *peu ou pas du tout pensés* dans des dispositifs pédagogiques et dans des démarches didactiques qui devraient les aider dans leur insertion socio-scolaire.

Mais veut-on vraiment les intégrer ?

2. **Du FLE/FLS au FLS/ FLSCO : un tournant de paradigmatique dans l’apprentissage / enseignement aux migrants**

Il me paraît important de radiographier en un premier temps les différents domaines qui constituent le champ du Français langue étrangère, leurs définitions et les conceptions qu'elles induisent pour les publics à former en langue.

1. **Du FLE /FLS….**

Rappelons ici que *Le Français langue étrangère (FLE)* est un terme générique en didactique qui s'opposerat au *Français langue maternelle (FLM)* tandis que le *Français langue seconde (FLS)* recouvre des réalités sociolinguistiques et sociopolitiques à la fois précises et diverses[23] :

> - langue qui, léguée par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. En Afrique francophone : Burkina Faso, Cameroun, Sénégal; au Maghreb : Tunisie et Maroc. Les habitants de ces pays ont une ou plusieurs autres langues premières mais sont souvent en contact avec le français.
>
> - langue qui a été officiellement dénommée « seconde » dans le cadre d'un contexte bi-ou plurilingue dont l'apprentissage est le plus souvent obligatoire pour les locuteurs d'une autre région linguistique (ex. Suisse, Canada, Luxembourg). Cette dénomination FLS présente un caractère davantage politique que didactique.
>
> - langue principale du pays d'accueil, langue apprise par les familles en situation de mobilité intranationale ou internationale, que l'on désigne aussi par « langue d'intégration ». Cette dénomination FLS présente un caractère davantage politique que didactique.

Le FLS est donc une notion ambiguë et, comme nous venons de le voir, qui recouvre des contextes sociolinguistiques disparates et des situations très diverses. En outre, j'ai pu remarquer que dans un certain nombre de pays à « tradition d'immigration », le champ du FLS n'a pas vraiment développé ses propres concepts et méthodes[24], du fait que c'est une notion fourre-tout. Il s'agit le plus souvent de la reproduction d'un enseignement du Français langue maternelle (FLM) auprès de non francophones et la majorité des enseignants chargés de la formation de ces publics sont issus du FLM (ou parfois d'une autre discipline) et qui la plupart n'ont pas reçu de formation de base en didactique du FLE[25].

Ce type de dénominations réductrices témoignent d'un double processus : d'une part que le FLS est davantage une construction idéologique que didactique et que cette conception unilatérale sociolinguistique, mais également socioculturelle, des profils de jeunes migrants, traduit en fait une conception ethnocentrée des acteurs censés intégrer par la langue ces élèves étrangers. On retrouvera cette distorsion entre les

discours et les pratiques au niveau des mises en application didactiques dans les classes de « FLS » pour élèves migrants[26].

Il est donc urgent de revisiter la question de leur scolarisation dans une langue autre que la leur/les leurs. Enfin le terme « français langue seconde » est-il du tout approprié à la situation de ces élèves allophones? Car ces publics migrants sont la plupart allophones[27]. Il serait également urgent de s'interroger sur les ressources de ces publics et donc de leur statut en didactique langues.

2.2.... au FOS / FLSCO

Rappelons ici ce qu'est *Le français sur objectifs spécifiques* (FOS). Cette dénomination s'applique habituellement à des publics qui ont besoin d'apprentissage spécifique comme :

- les étudiants dans les universités qui reçoivent certains enseignements en français : il faut les aider à s'approprier des compétences universitaires discursives (de compréhension et d'expression) dans la langue d'études et des compétences comportementales adaptées au milieu universitaire ;

- les chercheurs qui doivent être capables de lire des textes spécialisés dans leur domaine, de prendre la parole lors d'échanges scientifiques dans leur domaine de spécialisation ;

- les professionnel, tels les hôteliers, restaurateurs, banquiers, journalistes, juristes, médecins, diplomates, cadres et employés dans des entreprises ou organisations internationales, qui ont besoin d'entrer en contact avec des étrangers, participer à des rencontres, dialoguer avec des francophones, négocier des contrats, s'expatrier dans un pays francophone, et donc, dans tous les cas, d'acquérir des savoirs et savoir-faire de communication professionnelle quotidienne.

Mais en fait TOUT public à former est spécifique et a des besoins précis : par exemple on oublie souvent les enseignants de langues qui doivent apprendre une terminologie spécifique et s'approprier les savoirs et savoir-faire propres à leur culture professionnelle spécialisée. La conception d'une formation sur objectifs spécifiques s'appuie sur l'analyse :

- de la demande de l'institution ou de l'organisation;

- des besoins ressentis par les apprenants ;

- des besoins objectivés de la formation à concevoir.

Le champ du *FOS* propose donc *une méthodologie transverse* qui permet d'analyser les enjeux et besoins des publics, les logiques et objectifs des institutions ou organisations, tout en prenant en compte les ressources et moyens locaux, soit un personnel formé, le

matériel, l'équipement à disposition. etc. On voit ci tout l'intérêt de cette conception bottom-up qui part des publics et non de modèles didactiques conçus en-haut et surplombants.

Un autre champ lié davantage aux conceptions du FOS qu'à celles du FLS a émergé il y a une dizaine d'années, c'est le *Français langue de scolarisation*, *FLSCO*, destiné aux élèves allophones, nouveaux arrivants dans un pays, scolarisés, peu scolarisés ou pas du tout scolarisés, qui ont donc besoin d'apprendre la langue pour pouvoir s'intégrer rapidement sur un plan à la fois social et scolaire. Devant l'échec d'intégration scolaire d'une grande partie de ces élèves, les approches du FLSCO s'adressent également aux jeunes issus de la migration en situation de décrochage voire d'illettrisme, proposant des parcours de rescolarisation.

Un autre domaine, même s'il ne fait pas partie directement de la thématique, est apparu parallèlement à celui du FLSCO dans le cadre migratoire au moment où les politiques étatiques ont obligé les adultes immigrés à acquérir un certain niveau de langue pour pouvoir s'insérer professionnellement et plus largement « s'intégrer » dans la société d'accueil : *le Français langue d'Intégration et d'Insertion*[28], *le FLII*[29], destiné aux adultes migrants ou réfugiés, ayant été scolarisés, peu scolarisés ou pas du tout scolarisés (analphabètes), ou bien issus de la migration et en situation d'illettrisme. On parle alors de réinsertion professionnelle qui peut également concerner des francophones.

Le FLSCO se distingue du FLS. En effet, le public du FLSCO n'est pas forcément le même que celui du FLS puisque le FLSCO est une notion pouvant être commune au FLS et au français langue maternelle (FLM). Michèle Verdhelan-Bourgade dit à ce sujet[30] :

> Contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques différents, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. On peut l'analyser en composantes ou sous-fonctions.

Pour ma part, je rejoins la définition de Martine Chomentowski (2014, op. cit.), l'une des principales conceptrices et promotrices de ce champ, qui en comprend la fonction comme suit :

> Le FLSCO est une déclinaison récente de la didactique du FOS, encore instable dans ses objectifs et propositions, qui vient dans le monde éducatif francophone, relayer un positionnement politique et idéologique (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Klein, 2012). (p.58)

3. **Du FLE/FLS au FOS/ FLSCO : les conséquences didactiques de ce changement de paradigme**

Comment prendre en charge les spécificités de cet apprentissage/enseignement pour ces enfants parachutés dans un contexte autre, un système socio- éducatif autre et une langue autre que les leurs ?

3.1. Repenser les publics à accueillir et à former

Martine Chomentowski (op.cit.) souligne les répercussions de ce tout nouveau champ du FLSCO sur la didactique du FLE et des langues ainsi que sur les autres disciplines concernées, comme suit :

> « On prend peu à peu conscience de la difficulté et de la portée de la tâche. L'instauration du FLSCO génère de fait une transformation de l'enseignement du français aux élèves arrivant de l'étranger mais également une modification à leur égard des représentations des enseignants des autres disciplines. Nous nous sommes attachés dans d'autres publications (Chomentowski, Germain, Leleu-Galland, 2014) à expliquer les modifications profondes, idéologiques, politiques à l'origine de ce changement de paradigme. Ce n'est pas notre propos dans cet article. Il reste cependant nécessaire de comprendre que le passage de : apprendre la français aux élèves migrants allophones à rendre performants dans nos systèmes scolaires les élèves migrants allophones implique de nouvelles conceptions didactiques aptes à nourrir de nouveaux chemins pédagogiques hybrides, disciplinaires et linguistiques, à parts fluctuantes selon les moments. Ainsi l'Ecole, lorsqu'elle accueille les élèves allophones est désormais dépositaire de deux cahiers des charges : le CECRL et le plan d'étude en vigueur. Le FLSCO suit la dynamique du FOS en général avec pour particularité que son objectif est à la fois en lien avec des contenus spécifiques liés aux disciplines scolaires et dans une mesure plus importante encore, qu'il doit être en adéquation avec le développement cognitif, intellectuel et affectif de l'élève-enfant. Ces deux axes dûment identifiés, un troisième, plus particulièrement linguistique vient s'agréger tout en restant second. Cette conception holistique de l'apprentissage constitue la condition de possibilité non pas d'un bien-parler le français mais d'un comprendre et construire des structures d'apprentissage solides sur lesquelles s'installe de façon durable, autant en français qu'en langue première, l'efficience scolaire. Par ce changement de paradigme, l'enseignant en charge des apports spécifiques se trouve de fait investi d'une mission différente de celle assumée par la passé par les professeurs de FLE/FLS. Apprendre le français est désormais un objectif second. (.p.58)

Ce passage un peu long m’amène à m’interroger sur ces publics que nous dénommons, souvent sans y penser, migrants, immigrés, primo-arrivants. Ne faudrait-il pas les dénommer par leur statut sociolinguistique et non politique ou juridique ? Ce sont d’abord des allophones.

Qu’est-ce qu’un allophone ? Il est habituellement défini comme un individu qui possède une langue maternelle autre que celle de la langue de scolarisation du pays d’accueil : il s’agit bien sûr d’une conception réductrice. Certains élèves possèdent une ou plusieurs langues maternelles (ou L1), une langue ou plusieurs langues secondes ou L2 (dans laquelle, lesquelles ils ont été scolarisés dans leur propre pays[31]) autres que celle de la langue de scolarisation du pays ou de la région d’immigration, qui se retrouve dans ce cas en position de L3 voire de L4. Il faut donc envisager les répertoires ou les capitaux linguistiques de ces élèves venus d’ailleurs comme complexes et diversifiés avec des usages familiaux, claniques, sociaux, commerciaux[32], etc. distincts. Ils peuvent également posséder une, deux langues étrangères qui sont donc en position de L2, L3 ou L4 avant la « langue seconde » de scolarisation du pays d’accueil.

Ces allophones sont issus de situations de mobilité très diverses avec des parcours sociolinguistiques et des degrés de scolarisation très différents : ils font éclater *de facto* les dénominations et les cloisonnements disciplinaires. Par ailleurs le terme de Français langue seconde laisse penser que les publics sont monolingues et pas plurilingues quand ils arrivent dans les pays d’accueil alors qu’il est évident que la plupart d’entre eux sont bilingues si ce n’est plurilingues. Par ailleurs le Conseil de l’Europe tend à encourager la construction voire le développement d’un profil plurilingue, et dans la foulée pluriculturel, chez les apprenants. Ne suffirait-il pas de prendre en compte les ressources linguistiques existantes de nos publics et ne pas les traiter comme des individus dépourvus de langues et donc d’une histoire sociale ?

3. **Repenser les fonctions de la langue d’insertion socio-scolaire**

Quels sont les prérequis nécessaires et quelles sont les démarches didactiques dans l’apprentissage et l’enseignement d’une langue qui, je l’ai démontré plus haut, n’est pas une langue seconde. Quelles sont les fonctions de cette langue du pays d’immigration ?

1-C’est une langue de socialisation et de construction de facultés psychosociales:

- langue de communication sociale dans la vie quotidienne scolaire;
- langue de réorientation dans temps et l’espace;
- langue des rituels de communication en classe;

- langues des sanctions et des récompenses;
- langue des savoirs et codes culturels partagés ;
- langue de la création de liens avec des pairs.

2- C'est une langue de scolarisation et de construction des facultés psychocognitives:

- langue des registres écrits et oraux;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'oral;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'écrit;
- langue d'apprentissage des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer);
- langue des discours et méthodes propres à chaque matière;
- langue des consignes, des tests, des examens.

On convient donc que la langue du pays d'accueil est une langue d'adaptation, d'acculturation, de (re)médiation linguistique, sociale, identitaire, psycho-affective, etc. C'est aussi *une langue de scolarisation dans des matières autres que la langue et de formation scolaire* dans le sens large du terme: les apprentissages s'inscrivent donc dans un processus complexe. C'est pourquoi on ne peut pas coller la seule étiquette de "langue seconde" à cette langue d'apprentissage, pour trois raisons:

- parce qu'il s'agit d'une langue de scolarisation où l'intégration sociale se joue en majeure partie à l'école, même si les institutions ont tendance à rejeter la responsabilité de la réussite sur la « bonne volonté » des familles et des élèves eux-mêmes (Gohard-Radenkovic, Bera Vuistiner et Veshi, 2003 ; Cuko, 2016)
- parce qu'on ne peut pas prétendre que les élèves arrivent dans nos pays avec une seule langue première; certains peuvent avoir deux langues premières, une langue seconde, une ou plusieurs langues étrangères, etc.[33] (Gohard-Radenkovic. 2014 ; Cuko, op.cit.)

- parce que la dimension d’acquis de savoirs et savoir-faire fondamentaux spécifiques à l’école, soit l’apprentissage de matières *EN français* est à concevoir sur un plan didactique pour ce type de publics (Chomentowski, 2015).

3. **Repenser les compétences visées et les approches didactiques**

Quelles seraient alors les compétences à mobiliser et à développer à partir de leur bagage linguistique et expérientiel de ces élèves, et à développer dans leur nouvel environnement social et scolaire ?

- compétences linguistiques,
- compétences discursives,
- compétences sociolinguistiques,
- compétences référentielles,
- compétences disciplinaires,
- compétences stratégiques,
- compétences socioculturelles,
- compétences comportementales, etc.

L’ensemble de ces compétences, mises en jeu dans cette immersion socio-scolaire, constitue en fait les compétences propres au métier de l’élève ordinaire. Mais dans le cas de nos élèves, il s’agit *d’un double métier,* puisque tout est à refaire, tout est à recommencer, tout est à (ré)apprendre, tout est à acquérir (à nouveau*)* dans une langue autre que la leur. Il leur faut donc les aider à “habiter“ une autre langue et un autre univers symbolique. Dans ce sens, nous rejoignons Martine Chomentowski quand elle écrit: «Une intégration socio-scolaire réussie dans le pays d’accueil passe d’abord par les savoirs fondamentaux *dans une langue au départ étrangère qu’il doit faire*

sienne ». (2010).

Est-ce qu'une classe d'accueil ou de simples cours d'appui dans des classes dites intégratives sont en mesure de prendre en charge un certain nombre de ces compétences et de répondre à tous ces enjeux? En regard de la complexité de ce que représentent ces apprentissages pluriels à travers la langue du pays d'accueil, il serait urgent de concevoir en un premier temps des pistes didactiques, en s'appuyant sur des approches existantes, ***recentrées sur les apprenants,*** comme:

- *une approche sur objectifs spécifiques* (FOS) à partir d'une analyse des besoins des apprenants (ressentis) et ceux de l'institution (objectivés);

- *une approche différenciée,* soit la prise en compte des ressources linguistiques, culturelles, disciplinaires, scolaires, expérientielles identifiées des élèves, pour construire leur parcours scolaire en langue, à partir de ce qu'ils possèdent et non de ce qu'ils ne possèdent pas;

- *une approche progressive et modulaire* (par paliers) se fondant sur la durée et sur la continuité entre les différentes étapes en aménageant des passerelles entre les différentes classes (ex. passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire);

- *une approche spiralique* s'appuyant sur des méthodologies spécifiques par exemple au Français langue de scolarisation, pour s'acheminer vers les compétences attendues en Français langue maternelle.

- *une approche par immersion :* nous allons nous arrêter un instant sur cette méthodologie.

Rappelons la définition de *l'immersion* que nous donne Bruno Maurer (2011) et l'équilibre à trouver dans l'acquisition de compétences langagières et celle de contenus disciplinaires :

> Il s'agit d'enseigner et d'apprendre la langue seconde ou étrangère à travers son emploi dans l'apprentissage des autres matières. Selon les modèles adoptés, cet emploi peut être plus ou moins étendu et il peut y avoir ou non un enseignement/apprentissage parallèle de la langue seconde ou étrangère « comme matière ».
>
> Une appropriation approfondie, parallèle et intégrée des langues et des disciplines concernées, est visée dans toutes ces démarches. Toutefois, selon les orientations retenues, l'attention peut varier quant à l'équilibre à trouver entre acquisition des compétences langagières et acquisition des contenus

disciplinaires. Un danger qui guette ces démarches est d'envisager les disciplines autres comme simple prétexte pour des acquisitions langagières de la langue seconde et étrangère.

Par ailleurs, une pédagogie interactive et collaborative entre les élèves pourrait permettre de développer *un sentiment de sécurité*:

- linguistique à travers un apprentissage fait d'essais et d'erreurs (non de fautes) et d'appui sur l'interlangue et des "bricolages" des élèves;

- linguistique à travers maîtrise des sons (écoute) et de la prononciation (expression) qui permette la compréhension des consignes et l'accomplissement des tâches;

- sociolinguistique à travers la distinction entre code oral et code écrit de la langue (s'il y a diglossie) ;

- psychosociale et psychoculturelle des apprenants à former, etc. notamment à travers un travail de repérages dans le langage du temps et de l'espace;

- psycho-cognitives et psycho-affectives à travers l'acquisition de stratégies réflexives sur la langue, notamment à travers des approches ludiques et autobiographiques;

- dans d'autres matières que la langue, tout en utilisant de la langue ; celles qui sont le plus souvent choisies dans le cadre de l'immersion au niveau du primaire sont : le sport, les arts plastiques, les mathématiques – l'algèbre (Chomentowski, 2014, op.cit.) ou la géométrie (Diogo, 2013), pouvant s'appuyant sur des acquis des élèves dans la langue première de scolarisation, jouant ici le rôle de lieux-passerelles mais aussi de *remédiations langagières et cognitives.*

Cette reconsidération des compétences et des démarches didactiques devrait impliquer chez les divers acteurs institutionnels la conscientisation, si ce n'est la connaissance, d'un grand nombre de paramètres et de prérequis : elle justifie la constitution de ce nouveau champ, celui du *Français langue de scolarisation,* mieux adapté aux enjeux de ces publics allophones en immersion totale et durable dans un environnement étranger dans lequel ils doivent s'insérer… coûte que coûte.

Conclusion. Combattre les processus de naturalisation de la langue et d'amnésie générale des apprentissages

Rien ne sert de changer ou d'inventer de nouveaux dispositifs plaqués sur d'anciens[34], en s'imaginant trouver la solution miracle, comme l'a très bien démontré Pierre-Yves Mauron dans son analyse d'une nouvelle structure, les classes-ressources et cours d'appui en langue remplaçant celui des classes d'accueil dans les écoles du primaire et du secondaire I dans le Canton de Fribourg (2013). Ces cumuls ou ces mutations masquent en fait la question centrale: comment concevoir des approches didactiques adéquates si nous n'avons pas d'enseignants formés aux problématiques fondamentales de l'enseignement d'une langue qui est ici une langue de communication, une langue d'appropriation des connaissances de base et une langue d'intégration socio-scolaire? Comment concevoir d'autant plus une pédagogie appropriée et ciblée au service des élèves immigrés si les enseignants ne sont déjà pas préparés à identifier les besoins spécifiques des élèves dans la langue dite d'accueil ou dite intégrative?

On ne peut se passer du soutien structurel et financier de l'institution ni des compétences ciblées de ses divers acteurs pour assurer le triple apprentissage des langues, des savoirs fondamentaux et des savoir-faire scolaires de l'élève. Mais pour un apprentissage maîtrisé, il nous faut également un enseignement maîtrisé. Cette maîtrise repose à la fois sur la connaissance des publics mais aussi sur la *conscience des processus de naturalisation de la langue*[35], à l'origine de son enfouissement dans des « allants de soi », de son oubli institutionnel voire de son déni collectif : une langue pour migrants pensée en creux ou pire impensée.

Mais un autre processus s'inscrit dans ce processus de naturalisation: c'est celui de *l'amnésie de la durée des apprentissages et de l'effort investi* (Porcher, 1987). Combien de temps nous a-t-il fallu à NOUS francophones de naissance, pour parvenir à maîtriser à l'oral et à l'écrit, notre propre langue maternelle, surtout quand celle-ci est marquée par la diglossie entre l'écrit et l'oral comme la langue française? Combien de temps nous a-t-il fallu pour apprendre une langue étrangère (ne parlons même pas du niveau de maîtrise ou de pratique), souvent apprise dans de bonnes conditions? Combien de temps faut-il pour apprendre à vivre, penser, rêver, se comporter etc. bref, "habiter" une autre langue et d'autres manières "d'être-au-monde" car: «Migrer, c'est aussi immigrer, avoir à reconstituer seul, en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis»[36]. Combien de temps nous a-t-il fallu pour nous approprier ces contenus disciplinaires dans cette langue maternelle ?

Le facteur temps et le facteur maturation, *ces autres impensés*, sont essentiels à la réussite de l'insertion socio-scolaire des élèves si les apprentissages sont conçus dans la progression, la durée et la continuité. « Pour que l'apprentissage d'une langue bénéficie des expériences antérieures ou parallèles dans ce domaine, il importe en effet d'assurer une certaine continuité synchronique entre les cours de français, de langue seconde, de langue d'origine, et une continuité diachronique entre l'apprentissage précoce, l'apprentissage obligatoire et l'enseignement secondaire »[37]. Si

tous les linguistes appliqués et les didacticiens s'accordent sur la nécessité d'assurer une *continuité* entre les langues, médiée par ses apprentissages articulés entre eux et donc entre les structures de formation, en revanche, le fossé se creuse de plus en plus entre les discours et la mise en œuvre institutionnelle. Si les "discours d'intégration par la langue" perdurent, les (bonnes) intentions pédagogiques[38] restent à l'état de vœu pieu et masquent en fait le désengagement progressif de l'institution scolaire, notamment pour des raisons économiques mais pas uniquement.

Enfin, avoir des enseignants bien formés, tant dans les processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue du pays d'accueil, tant au niveau des enseignants des classes ordinaires qu'au niveau des classes d'accueil (ou des cours d'appui), à une *didactique d'une langue de scolarisation qui est aussi une langue d'intégration qui convoque les méthodologies propres au FOS et au FLSCO,* est crucial. Dans ce sens, nous rejoignons la conception du FLSCO et du rôle de l'enseignant proposés de Martine Chomentowski (op. cit., 2014) :

> Comme l'y incitait déjà le CECRL, le professeur de FLSCO doit *substituer à une pédagogie du contenu une pédagogie du processus,* dans laquelle les activités scolaires tiennent lieu à la fois de finalité et de régulateur du développement cognitivo-intellectuel, linguistique et socio-affectif de l'enfant. *La démarche s'inscrit dans une perspective systémique* : le professeur de FLS/FLSCO n'est donc plus le référent mais un acteur parmi les acteurs, spécifique bien sûr, mais au même titre que tous les enseignants disciplinaires, également garants des progrès et mobilisés autour de la réussite de l'élève – d'abord élève – dont une des caractéristiques est d'être allophone ». (p.58)

L'élève nouvellement arrivé mais aussi celui issu de la migration doivent "trouver leur place" (Chomentowski, 2008) afin qu'ils ne restent pas *l'éternel étranger à ses langues,* ce n'est plus une « éthique de la conviction » qui doit nous guider mais une « éthique de la responsabilité ». Il y a donc urgence de repenser la formation linguistique ET scolaire des élèves immigrés et d'aménager de nouvelles passerelles didactiques au service des élèves et de leur complexité singulière, si l'on veut éviter que la langue du pays d'accueil devienne une langue de l'échec, engendrant chez l'élève un *illettrisme endémique, une exclusion sociale et, donc à long terme, une exclusion économique.*

Ces passerelles didactiques entre FLE/FLS et FOS/FLSCO[39], mon équipe et moi-même les avions élaborées, en recourant aux concepts et outils du psycho-neuro-cognitivisme, de la linguistique appliquée, de la socio-anthropologie et de la pédagogie. Mais cette formation novatrice en FOS/FLSCO destinée à nos futurs enseignants, pleinement intégrée dans nos programmes de Bachelor et de Master en 2012, a été supprimée par la suite[40]. Nous avons retrouvé cette désaffection ou plutôt cette incompréhension des apports possibles du champ dans d'autres pays francophones. Le FLSCO, qui amorçait un tournant paradigmatique majeur dans le processus d'insertion socio-scolaire des jeunes nouvellement arrivés, a manqué son virage. Le FLSCO, à peine éclos et plein de promesses, est mort-né.

Références bibliographiques

Adami H. et André, V., 2015, *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Bern, « Coll. Transversales », Peter Lang.

Beacco, J.-C. et Byram, M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe,* Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Blondin C., Candelier M., Edelenbo P., Johstone R., Hermann-Brennecke G., Taeschner T., 1998, *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Comelse.

Brohy C. et Gajo L., 2008, *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée,* Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL), Suisse : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Candelier M., 2008, Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, pp. 65-90, http://acedle.org, consulté le 10.02.13.

Chomentowski M., 2014, *S'entraîner aux inférences à travers les jeux d'enquête*, *Dossier "Mathématiques : la question du sens*", « Cahiers pédagogiques », 466, CRAP

Chomentowski M., 2009, *L'échec scolaire des enfants de migrants: l'illusion de l'égalité,* Paris, « Coll. Savoirs et formation », L'Harmattan.

Chomentowski M. (2008), « Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver », *Tréma,* 30, Approche culturelle de l'enseignement du français, Demougin, F. (coord.), pp. 5-17, http://trema.revues.org/114, consulté le 14.02.14.

Chomentowski M. avec la coll. de Gohard-Radenkovic A., 2014, « Apprendre en français pour apprendre le français, l'exemple des mathématiques", *RFLA*, *La langue facteur d'intégration et d'insertion,* Vol. XIX/2, N° déc., pp. 57-70

Cuko K., 2016, *La classe d'accueil: un dispositif au carrefour de logiques complexes,* Paris, "Coll. Espaces interculturels", L'Harmattan.

Diogo C., 2013, *Parler de géométrie en Français langue de scolarisation*, Travail de séminaire sous dir. M. Chomentowski, Domaine plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Fribourg (Suisse), Université de Fribourg.

Gohard-Radenkovic A., à par., « Contre point. Quand les discours sur la diversité sont pavés de bonnes intentions… », in Sy, K., Stalder P., Veillette J. et Gohard-Radenkovic A. (dir.), *De la diversité fantasmée aux effets de réalité. Discours et pratiques,* Paris, «

Coll. Espaces interculturels », L'Harmattan,

Gohard-Radenkovic A., 2014, « Peut-on enseigner des langues pensées "mauvaises langues" dans le processus d'intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D'apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables », in Lévy D. et Anquetil M., Male lingue / Mauvaises langues / Bad Tongues and Languages, *Heteroglossia* n°13, Università di Macerată

Gohard-Radenkovic A., 2007, « Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité? », *Lingue / Culture / Identità,* (a cura di) Santone L., *Igitur,* Anno VIII, Roma, Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56.

Gohard-Radenkovic A., 2005 (rééd. 2012), « De l'usage des concepts de 'culture' et 'd'interculturel' en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'Autre », in Bertrand O. (coord.), *Diversités culturelles et apprentissage du FLE*, Paris, « Coll. Textes de l'Ecole polytechnique », Ecole Polytechnique, pp. 19-32

Gohard-Radenkovic A., Jakovonyte-Staskuviene D. et Skakova A., (2015). « L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement », in Adami H. et André V. (éds). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires.* Bern, « Coll. Transversales », Peter Lang.

Gohard-Radenkovic A., Farmer D., Sieten M.-L., Veillette J., 2012, « Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux peu exposés historiquement à la diversité? (Chap. 8) », in Belkhodja C., Vatz-Laaroussi M. (dir.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq Etats fédéraux,* Paris, « Coll. Compétences Interculturelles », L'Harmattan, pp. 171-196.

Gohard-Radenkovic A. et Veillette J. (2012). « Parcours d'intégration 'à géométrie variable' d'étrangers dans des milieux plurilingues : le cas du canton de Fribourg, Suisse », in Adami H. et Leclercq V. (coord.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation.* Paris, « Coll. Savoirs mieux », Septentrion, pp. 89-133.

Gohard-Radenkovic A., Bera Vuistiner M., Veshi, D., 2003. « Rôle de l'apprentissage des langues maternelle et seconde dans les classes d'accueil: espace d'inclusion ou d'exclusion sociale? », in Gohard-Radenkovic A., Mujwamarija D., Perez S. (éds), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels,* Bern¸ « Coll. Transversales », Peter Lang, pp. 101-136.

Lüdi G. et alii, 1998, *Concept général des langues en Suisse / Sprachenkonzept Schweiz*

http://www.le-ser.ch/system/files/documents/06_CDIP_Concept_gen_ens_langues.pdf
http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html

Maurer B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editons des Archives contemporaines.

Mauron P.-Y., 2013, *Accueil et scolarisation des élèves allophones au Cycle d'Orientation. Analyse du dispositif ASEAM au travers des pratiques et représentations des acteurs d'un établissement du Grand Fribourg,* Mémoire de Master Fle/Fls, sous dir. A. Gohard-Radenkovic, Fribourg (Suisse), Université de Fribourg.

Perregaux C., 2004, *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*, Genève, Presses de l'Université de Genève.

Perregaux C., 2000, « Les approches didactiques. Eveil au langage, Ouverture aux langues (EOLE) dans le curriculum scolaire », Annexe 11, *Sprachenkonzept Schweiz / Concept général des langues en Suisse*, http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html, consulté le 10.03.13.

Pietro (de) J.-F., Matthey M., 2001, « L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence », *Langages et Pratiques*, 28, pp. 31-44.

Porcher L., 1987, *Champs de signes. Etats de la diffusion du Français langue étrangère.* Paris : Crédif / ENS de St-Cloud.

Roulet, E. (1989). « Des didactiques du français à la didactique des langues », Vers une didactique du français ? coord. par Galisson R. et Roulet E., *Langue française* n°82, Larousse

Veillette J., 2015, *Récit national et imaginaires identitaires au double prisme du «bilinguisme» et de la « migration ». Une autre lecture des dynamiques de cohabitation dans deux petites communes suisses.* Bern, « Coll. Transversales », Peter Lang.

Verdhelan-Bourgade M., 2003, « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, Français et insertion, Actes des 31ème et 32ème Rencontres, n°15.

Veshi D., 2009, « Récits de vie, récits-témoignages d'élèves d'une classe d'accueil: vers la reconquête de soi et la redéfinition des liens », in Gohard-Radenkovic A., Rachédi L. (dir.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité,* Paris, « Coll. Espaces interculturels », L'Harmattan, pp. 163-180.

Autres :

Entretien avec Martine CHOMENTOWSKI : « Une pédagogie sociocognitive interculturelle de la médiation. Contre l'échec scolaire des enfants issus de cultures de

tradition orale » http://grioo.com, consulté le 14.02.14

1 Thématique déjà abordée dans Gohard-Radenkovic, 2014, pour le numéro : Male lingue / Mauvaises langues / Bad Tongues and Languages, dirigé par Lévy D. et Anquetil M., *Heteroglossia* n°13, Università di Maceratà, mais reformulée ici autrement en regard des spécificités propres au FLSCO.

2 Concept introduit par G. Zarate en Didactique des langues et cultures étrangères, en empruntant le concept de « pensée complexe » à Edgar Morin: voir Zarate, G. et Gohard Radenkovic, A., 2004.

3 Concept de l'anthropologie politique que j'ai introduit en Didactique des langues et cultures étrangères : voir Gohard-Radenkovic, 2007.

4 Nous définirons plus loin ce nouveau champ

5 2008 en France ; 2010 en Suisse

6 L'introduction du système de Bologne en 2001 a beaucoup changé la donne avec l'apparition de nouvelles filières et de nouveaux diplômes au niveau des universités (Bachelor et master) ; de nouvelles institutions spécialisées se sont développées au niveau du supérieur (Hautes écoles spécialisées en Travail social, ou en Arts visuels, etc., Hautes Ecoles pédagogiques) à caractère professionnalisant. Une partie de la population scolaire plus importante poursuit des études supérieures.

7 Deuxième ville du Canton de Fribourg en pleine expansion socio-économique accueillant de plus en plus de travailleurs de l'étranger et de familles immigrées.

8Domaine qui a acquis une entière légitimité en Suisse pour traiter des questions d'apprentissage/enseignement des langues, alors que le champ du FLES/FLS et son homologue allemand, DaF/DaZ, ne sont pas reconnus (sauf exceptions) par les instances éducatives, telles que les Directions à l'instruction publique (DIP) relevant de l'Etat de chaque canton. Ce statut bancal « d'existence sans reconnaissance » montre l'absurdité d'une situation qui perdure au détriment des publics immigrés, et des locaux en difficultés, qui auraient besoin de personnels formés à une didactique spécifique des langues.

9 Une formation initiale a été proposée dès 1997 dans le cadre du Diplôme d'Aptitude à l'enseignement du Français langue étrangère (DAEFLE), puis officialisée dans le cadre de Bologne par un Bachelor FLE/FLS (licence) en 2003 et un Master FLE/FLS en 2006, que j'ai conçus avec mon équipe pour le Domaine « Plurilinguisme et didactique des langues étrangères » à l'Université de Fribourg (voir plus loin).

10 Du moins dans le Canton de Fribourg à partir de 2013.

11 Exemple : dans le Canton de Fribourg, les classes d'accueil ont été supprimées en 2010, suite aux conclusions d'une étude commanditée en 2008 par la DIP de l'Etat de Fribourg, dont le financement a été attribué au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Les éducatifs ont mené des enquêtes auprès de ces publics et ont conclu que « les élèves n'aimaient pas les classes d'accueil car se sentaient marginalisés ». La question de l'apprentissage de la langue, et des problèmes liés à cet apprentissage, dont les enjeux sont cruciaux, n'a été à aucun moment abordé.

12 Réunies sous la dénomination de CARAP. Selon M. Candelier : « Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ».

13 Notamment, comme la méthode *Silent Way* de Gattegno des années 70, d'inspiration structuro-globale, et la *pédagogie différenciée*, et sa mise en pratique "obligée" face à des publics aux niveaux très hétérogènes et aux durées de séjour instables dans les classes d'accueil, mais sans que cette pédagogie n'ait fait l'objet d'une réflexion spécifique ni d'une adaptation aux parcours, profils et ressources des publics concernés.

14 Démarche appelée EMILE en Belgique, ELODIL au Canada, EOLE en Suisse, etc. Ici c'est la méthode EOLE.

15 EOLE: Eveil au langage et ouverture aux langues. Voir sa description dans de Pietro et Matthey (2001).

16 Quand cette structure existe du tout ! Voir plus haut les changements dans le Canton de Fribourg. Les temps de séjour vont en général de 3 à 12 mois.

17 Perregaux, op. cit., p.254.

18 p. 25, par. 152, cité par Maurer, 2011

19 Elèves adolescents arrivés à l'âge de 15-16 ans, parfois même plus âgés, et donc se retrouvant dans un cursus de formation post-obligatoire qui devrait les préparer à la langue et au monde socio-professionnel.

20 Voir Eddy Roulet, 1989

21 Démarches réflexives mal comprises par des élèves, venant de système pédagogiques plus magistraux et de rapports hiérarchiques plus autoritaires, pouvant engendrer des blocages dans

l’apprentissage.

22 Voir plus haut

23 Nous reprenons ici nos fiches de cours

24 Sauf au Québec dès les années 80 mais cette dénomination FLS est une appropriation du terme anglais *Second Languages* qui comprend langues étrangères et langues secondes.

25 C’est en train de changer en France depuis peu dans un système éducatif réputé élitiste, qui s’est longtemps fondé sur un recrutement très sélectif par concours nationaux, où seul le FLM avait droit de cité. Des modules de didactique en FLE sont en effet proposés, mais à titre optionnel, dans le cadre de la formation initiale et,ou continue d’enseignants de FLM qui seraient amenés à intervenir dans des classes d’accueil.

26 Voir les travaux de Kostanca Cuko (2016) à ce sujet.

27 Sauf ceux qui viennent d’Afrique noire francophone et du Maghreb s’ils ont été du tout scolarisés.

28 Entendre insertion socio-professionnelle

29 FLII fondé par Hervé Adami et Virginie André Université de Lorraine à Nancy et reconnu officiellement par le Ministère de l’immigration

30 Verdhelan-Bourgade M., 2003, « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », dans *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, « Français et insertion », Actes des 31ème et 32ème Rencontres, n°15.

31 Comme par exemple l’Ile Maurice où tous les élèves du primaire ont pour langue première le tamoul ou le ont appris en même temps en L1 le créole par imprégnation quotidienne, puis sont scolarisés d’abord en français puis en anglais (L2).

32 Voir les travaux de L.-J. Calvet, notamment la guerre des langues (1987).

33 Comme c’est le cas d’un grand nombre de pays en Afrique noire mais également dans des pays asiatiques.

34 Évoquant cette image de «poser du plâtre sur une jambe de bois».

35 Dans notre cas des langues, soit les deux langues du bilinguisme, voire plus avec l’anglais.

36 Nathan, p. 28, cité par M. Chomentowski dans son entretien sur Grioo.com.

37 Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Hermann-Brennecke & Taeschner 1998, p. 79.

38 En novlangue de l'Union européenne : « les bonnes pratiques »

39 En y intégrant également les problématiques propres aux adultes migrants

40 Après mon départ à la retraite au 1er septembre 2015. Les linguistes « pro-plurilingues » ont mis main basse sur le champ de la didactique qui n'existe plus qu'à travers la dénomination trompeuse que porte encore le département, celle de « Plurilinguisme et didactique des langues étrangères »