Revue TDFLE

N° 74 | 2019
Enseignement du français et enseignement en français: continuité ou rupture ?

Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ?

Catherine MENDONÇA DIAS

Diane QUERRIEN

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/369-apprendre-le-en-francais-quelles-reponses-didactiques-apportees-aux-eleves-allophones-en-france-et-au-quebec
DOI : numerev_1366
Date de publication : 20/11/2019

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

Pour **citer cette publication** : MENDONÇA DIAS, C., QUERRIEN, D. (2019) Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ?. *Revue TDFLE*, (74). https://doi.org/10.34745/numerev_1366

Résumé :

Dans cet article, les auteures examinent l'appréhension de l'expression « Français langue seconde » dans les contextes de la France et du Québec, et telle qu'elle a évolué à travers des textes institutionnels et des ouvrages de référence. Après avoir mis en évidence la fluctuation notionnelle rattachée à cette terminologie, tributaire des politiques linguistiques et des contextes sociolinguistiques, il s'agit d'identifier la place qui est envisagée pour les disciplines enseignées en langue seconde (DLS). Est notamment interrogée la répartition équivoque des responsabilités entre l'enseignant de français et les enseignants des autres disciplines scolaires, pour lesquels la formation initiale n'est pas envisagée de façon analogue de part et d'autre de l'Atlantique. En dépit de divergences, le nombre restreint d'études et de ressources touchant aux DLS au sein des deux territoires invite à collaborer sur des problématiques communes pour apporter de la teneur à un fonctionnement structurel institutionnel qui supplée des lacunes didactiques.

Abstract :

In this article, the authors examine the apprehension of the "French as a second language" expression in the contexts of France and Quebec, and as it has evolved through institutional texts and academic references. After highlighting the notional fluctuation associated with this terminology, which depends on linguistic policies and sociolinguistic contexts, the place for second language subjects (SLS) is identified in both sites. In particular, the authors question the equivocal distribution of responsibilities between French teachers and mainstream teachers, for whom initial training is not considered similarly on both sides of the Atlantic. In spite of differences, the limited number of studies and resources related to the SLS within the two territories invites to collaborate on common issues to bring content to a structural and institutional functioning that adresses didactic gaps.

Catherine Mendonça Dias - Paris 3 – Sorbonne Nouvelle
catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

Diane Querrien - Université Concordia
diane.querrien@concordia.ca

Mots-clés :
FLS, Allophone, Discipline de langue seconde, Dispositif

Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ?

Depuis la fin des années 1960, le nombre d'élèves allophones augmente en France et au Québec, tandis qu'une structuration comparable d'offres de services s'y opère pour ceux qui doivent concurremment apprendre le français et apprendre en français (Mendonça Dias et Querrien, à paraître.) Dans chacun des contextes, les élèves allophones peuvent suivre des cours disciplinaires différents d'un dispositif à l'autre. Corollairement, les rôles des enseignants de langue française ou de classe ordinaire intervenant auprès de ces élèves ne sont pas clairement définis, notamment en ce qui concerne l'articulation des compétences langagières et des disciplines. S'y ajoute que la formation des enseignants francophones est encore loin d'intégrer systématiquement des éléments concernant l'acquisition d'une langue seconde (L2). Considérant ces lacunes, la question se pose dans chaque contexte de savoir comment définir un projet éducatif qui se construit sporadiquement, au rythme des textes officiels, et qui doit relever le défi d'un apprentissage intégré du français et de disciplines scolaires en langue seconde (désormais DLS).

Au fil du temps, la conceptualisation des moyens didactiques et systémiques de la scolarisation des élèves allophones a fait émerger une terminologie en apparence semblable, mais qui dissimule des différences dans leur mise en œuvre. Au cœur des divergences lexicales, le concept de « français langue seconde » (FLS) a évolué et s'est progressivement imposé dans les usages de chaque état. S'il est davantage synonyme de « français langue de scolarisation » en France, il désigne aujourd'hui au Québec l'enseignement-apprentissage du français comme langue additionnelle d'un locuteur – ce qui touche tout apprenant allophone, issu ou non de l'immigration (De Koninck et Huot, 2007). Ainsi, le concept recoupe aujourd'hui des appréhensions didactiques variables, tandis que les conditions d'apprentissage des élèves allophones se révèlent malléables, perméables et sécantes à d'autres contextes francophones. Quelles réalités didactiques se cachent derrière cette terminologie et quelle place est accordée à l'enseignement du français et des DLS dans chacun de ces contextes ?

Dans une démarche comparative France-Québec, nous nous basons sur les textes

officiels et la littérature scientifique des territoires respectifs pour livrer une analyse de ces concepts mouvants et pour mettre en évidence les modalités envisagées pour l'enseignement des DLS aux élèves allophones dans les discours et dans les pratiques. Après avoir circonscrit le FLS comme champ d'étude et décrit les contextes d'enseignement, nous verrons comment et dans quelles conditions est prévu l'enseignement du français et en français.

1. Épistémologie et terminologie du FLS : évolution dans deux contextes francophones

1.1 Le FLS, un concept large et mouvant, dans l'espace et le temps

L'épithète « seconde » permet de spécifier le statut de la langue française – en même temps que son ordre d'acquisition dans le répertoire langagier – dans des contextes « *où il n'est pas langue maternelle mais joue un rôle scolaire et social majeur* » (Spaëth, 2008 : 65), tels que des pays anciennement colonisés ou le Québec (Cuq, 1991 : 39), mais aussi historiquement en France (Cuq, ibid. : 23 ; Boutan, 1996 : 91 ; Chervel, 2006 ; Vigner, 2008 : 37 ; Klein et Sallé, 2009 : 93), puisqu'au début du XXème siècle, tous les Français n'avaient pas le français comme langue première (L1), alors concurrencée par des patois ou langues régionales. À l'évocation de l'expression FLS, le secteur scolaire apparaît en arrière-plan comme contexte – non exclusivement au Canada –, et il s'impose moins comme une caractérisation sociolinguistique que comme un cadre didactique et institutionnel qui cristallise des défis de politiques éducatives et linguistiques.

En France, l'usage de l'expression de FLS fut introduit avec un temps de décalage par rapport aux autres contextes francophones, en raison d'un paradoxe terminologique, lié aux politiques linguistiques assimilationnistes. Si cette « langue » était seconde, elle ne devait pas moins en devenir première puisque « *la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français.*» (Cuq, 1991 : 140). Cette ambiguïté soulevée (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 21) fait du FLS un enseignement temporaire : « *puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif* » (Vigner, 2001 : 58). Mais l'expression de FLS finit par s'imposer en France, « *sans doute dû au poids d'une institution, l'Éducation nationale française* » (Maurer, 2017).

Au Québec, le sigle FLS s'inscrit dans un paradigme différent, puisqu'il dépasse les contextes scolaires. Le français est seule langue officielle au Québec, co-officielle au Nouveau-Brunswick tandis que les autres provinces ou territoires canadiens sont « anglophones »[1]. Cependant, les deux langues bénéficient de reconnaissances juridiques partout au pays, ce qui se reflète dans les politiques éducatives. Le FLS concerne les apprenants dont le français n'est pas L1, au secteur scolaire comme dans l'enseignement aux adultes, ce qui renvoie non plus au seul statut social de la langue

mais bien, d'un point de vue psycholinguistique, à sa place dans le répertoire langagier d'un locuteur, « *comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle* » (Besse, 1987 : 14-15).

Aujourd'hui, dans les contextes scolaires français et québécois, les services éducatifs ont contribué à institutionnaliser l'appellation FLS, ce qui a permis de spécifier l'enseignement du français auprès d'un public allophone – distinct entre les deux contextes – et les mesures nationales ont concouru à délimiter le périmètre extensible investi par le FLS.

1.2 Le rôle des textes institutionnels dans la diffusion et la définition du FLS en France

En France, l'expression se trouve dans les documents d'accompagnement des programmes de français de 1996. En 2000, le Ministère de l'Éducation Nationale publie une brochure intitulée le Français langue seconde (Bertrand et al., 2000) qui propose des « programmes » d'enseignement, en même temps qu'elle diffuse la terminologie didactique. Ce document sera recommandé dans la circulaire de 2002 qui fixe des modalités d'accueil et d'enseignement pour les élèves arrivants.

La même année, dans un rapport officiel, les enseignants sont référés en tant qu'enseignants de FLS (Lecourbe et al., 2002 : 15 et 46), indépendamment de ce qu'ils enseignent ou de la façon dont ils enseignent puisqu'on constate alors un manque de supports (ibid. : 51) et une prédilection pour le français langue étrangère (*ibid*. : 61). Les auteurs du rapport suivant des Inspections Générales confirment l'usage institutionnel de l'expression (Klein et Sallé, 2009 : 93) tout en déplorant le manque de formation initiale des professeurs (*ibid*. : 132). En filigrane des discours officiels, être enseignant de FLS revient à enseigner à des élèves allophones arrivants, donc renvoie davantage à un contexte plutôt qu'à un contenu didactique identifié mis en œuvre par les enseignants dont on souligne le manque de formation. Le FLS peut être associé à un dispositif linguistique – avec un contenu didactique indéfini (Mendonça Dias, 2012 : 165-270) – ou renvoie à une pédagogie. Le tableau ci-après présente les organisations possibles de scolarisation des élèves allophones.

Tableau 1. *Condition d'enseignement-apprentissage du FLS dans les établissements scolaires en France, à partir de 2012*.

Services	Contextes	Conditions
UPE2A ***(Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants)***	⇨ S'adresse aux élèves immigrés en France, depuis moins de 2 ans théoriquement. ⇨ Les élèves de différents niveaux scolaires sont réunis pour constituer un groupe. ⇨ Préconisation d'enseignement en L2 : a) Compétences linguistiques, communicatives, socioculturelles. b) Apprendre le français et apprendre en français.	**1- UPE2A** avec cours de français uniquement + inclusion en classe régulière. **2-UPE2A** avec cours de français + d'autres disciplines + inclusion en classe régulière. **3-UPE2A NSA** (uniquement en collège) pour les élèves non ou peu scolarisés antérieurement, avec un enseignement par un professeur des écoles + pas ou très peu d'inclusion. **4-UPE2A mobile** (surtout en primaire) : cours de français dispensé quelques heures hebdomadaires par un enseignant itinérant circulant dans plusieurs écoles. **5-Intégration totale** à la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français… pour quelques heures annuelles. **6-Intégration totale** à la classe ordinaire sans soutien.

L'élève primo-arrivant a généralement une double inscription : en classe régulière et en UPE2A, qui comporte un enseignement du français, parfois des mathématiques (circulaires 2002, 2012) sachant qu'on regroupe les élèves peu francophones, relevant de différents niveaux scolaires et linguistiques. Des mesures ont été prises et des certifications ouvertes : une épreuve orale optionnelle sur le Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) pour les futurs enseignants de français (2013) et une certification complémentaire en FLS (2004) ouverte à tout enseignant titulaire. Rares sont les enseignants des DLS à être impliqués. Ces mentions ne sont pas pré-requises pour enseigner en UPE2A, probablement pour éviter une spécialisation des enseignants et considérant que le FLS « *n'est pas une discipline* » (Klein et Sallé, 2009 : 93). Dans cette déspécialisation paradoxale du FLS, l'expression concurrente de Français langue de scolarisation (FLSco) se développe, officialisée d'ailleurs avec une nouvelle collection d'ouvrages intitulée *Cap sur le français langue de scolarisation* (2012).

Ainsi, l'Éducation nationale s'approprie l'expression pour rendre visibles des mesures prises en direction des élèves allophones, tout en soutenant que le FLS – par le truchement du FLSco – est l'affaire de tous mais sans se donner les moyens de le rendre tel quel. D'ailleurs, sur le terrain, l'expression est parfois inusitée par les praticiens eux-mêmes (Mendonça Dias, 2012 : 165), contrairement au Québec où le FLS s'impose avec des enjeux distincts, au prisme des rapports entre les langues officielles.

1.3 Les modalités de l'enseignement du FLS dans les milieux scolaires canadiens et québécois

Au Québec, où le français est langue officielle au sein d'un état fédéral majoritairement anglophone, le FLS est conçu comme une langue additionnelle et consécutive aux langues déjà parlées par l'apprenant. Dans la deuxième moitié du XXe siècle, deux grands secteurs du français L2 seront structurés dans les systèmes scolaires. Les programmes dits de « FLS » vont ainsi être organisés pour répondre aux besoins des élèves anglophones du Québec, puis dans d'autres provinces. Ces programmes sont nommés « français de base » (*Core French*) et « immersion » (*French immersion.*) Le programme d'Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) est quant à lui spécifique au Québec et il s'adresse aux élèves allophones issus de l'immigration.

C'est en pleine évolution des politiques provinciales dans les années 60 que les programmes d'enseignement du FLS ont été développés, comme le rapporte Pellerin (2008 : 305) :

> « L'importance accordeÌe aÌ l'enseignement du francÌ§ais au Canada comme deuxieÌme langue officielle est indicative des changements aÌ la fois sociopolitiques et sociolinguistiques qui ont eu lieu dans les anneÌes soixante au sein de la province du QueÌbec. Comme l'indique Fraser (2006) dans son livre « Sorry, I don't Speak French », l'eÌvolution d'une politique du bilinguisme au Canada refleÌte aÌ la fois un deÌbat historique qui repreÌsente les relations difficiles entre un groupe majoritaire (les anglophones) et un groupe minoritaire (les francophones) et un deÌfi continuel pour la nation. Le deÌbat sur le statut du francÌ§ais comme langue officielle a remis en question l'enseignement du francÌ§ais comme langue seconde (L2n) au QueÌbec (pour les anglophones) et puis aÌ travers le Canada au deÌbut des anneÌes soixante. La naissance de l'enseignement par immersion comme approche aÌ l'enseignement du français en tant que L2n au niveau primaire au Québec fut aÌ la fois une réaction aux évènements sociopolitiques et linguistiques et au développement d'une politique d'enseignement du francÌ§ais. »

C'est ainsi que le programme d'immersion, destiné aux élèves canadiens anglophones, voit le jour au Québec dès 1965. Les recherches conduites par Genesee (1978) sur ce programme vont en démontrer l'efficacité comparativement au modèle d'enseignement du FLS dit « de base », c'est-à-dire l'enseignement du français comme L2[2], ce qui va contribuer à sa diffusion. Aujourd'hui, chaque province dispose de son propre programme de FLS. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une immersion totale, cette approche se veut la plus proche possible d'un « apprentissage naturel » (Pellerin, 2008 : 306) visant le développement langagier ainsi que l'apprentissage en DLS. En dépit des recommandations, la majorité des élèves anglophones apprenant le FLS au Canada sont inscrits en programme de base (Cummins, 2005). Dans les usages, De Koninck et Huot (2007 : 76) soulignent qu'au QueÌbec « le terme FLS reÌfeÌre plutoÌt au cours de francÌ§ais de base par opposition au cours de francÌ§ais en immersion. » En pratique,

ces deux programmes se trouvent dans les commissions scolaires anglophones[3].

Au secteur de l'ILSS, les élèves allophones se voient enseigner le FLS comme langue des apprentissages scolaires dans le cadre des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) (Querrien, 2017). Les offres de service à leur attention en école francophone au Québec revêtent aujourd'hui différentes formes, allant de la classe d'accueil fermée à l'intégration totale en classe ordinaire avec quelques heures de soutien en français par semaine (De Koninck et Armand, 2012). L'Instruction annuelle du ministère de l'Éducation prévoit différentes dispositions pour ces deux modèles par lesquels transitent la majorité des élèves allophones :

> « Dans le cas des élèves intégrés en classe d'accueil, les matières doivent être réparties de la façon suivante dans la grille-matières :
>
> â□□ intégration linguistique, scolaire et sociale .....65 %
>
> â□□ mathématique.....20 %
>
> â□□ autres matières.....15 %
>
> Dans le cas des élèves intégrés directement en classe ordinaire avec des mesures de soutien et exemptés de l'application des dispositions relatives à la grille-matières, la commission scolaire peut remplacer les périodes allouées au français, langue d'enseignement[4], par des périodes consacrées au programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. » (MEES, 2018 : 2)

Fait à souligner, le secteur ILSS est encore parfois désigné dans les milieux par l'expression « francisation », emprunté par abus de langage à l'enseignement du FLS aux adultes allophones immigrants[5]. Querrien (2017) a de surcroît recensé une offre de service encore rare, à savoir la classe disciplinaire adaptée pour les élèves allophones. Ce modèle a été identifié dans une école secondaire sous la forme d'une classe de mathématiques, ainsi que dans une autre école secondaire sous la forme d'une classe multidisciplinaire appelée « pivot[6]. » Dans les deux cas, les intervenants scolaires à l'initiative de ces classes ont donné la priorité aux DLS en tenant compte des besoins langagiers des élèves allophones. Soulignons que les mathématiques ont un statut particulier dans le cursus des élèves en classe d'accueil, puisqu'elles sont la seule discipline obligatoire explicitée par l'*Instruction publique 2018-2019*.

Ainsi, les programmes d'enseignement du FLS en milieu scolaire existant au Québec font d'abord référence à l'enseignement de la L2 au sens psycholinguistique, et se caractérisent par des programmes de français de base ou d'immersion dans les écoles anglophones, tandis que l'enseignement du FLS à des fins d'apprentissage scolaire à destination des élèves allophones issus de l'immigration relève aujourd'hui du secteur de l'ILSS. Nous résumons dans le Tableau 2 les contextes et conditions d'enseignement

selon les curricula ILSS et FLS.

Tableau 2. *L'enseignement du français dans les établissements scolaires du Québec selon les conditions de scolarisation*.

Services	Contexte	Conditions
Intégration linguistique, scolaire et sociale	⇨ S'adresse aux élèves allophones issus de l'immigration. ⇨ Il y existe une plus grande variété dans l'avancement scolaire (certains élèves sont en avance sur le système québécois, d'autres sont environ à niveau, d'autres encore accusent un retard scolaire). ⇨ Double-enjeu pour l'apprentissage du français comme L2 : a) Communiquer pour s'intégrer (objectif commun aux apprenants d'une L2 en processus d'intégration) ; b) Suivre les cours (objectif spécifique à leur qualité d'élève).	**Différents modèles d'accueil et d'intégration recensés au Québec :** 1. **Classe d'accueil fermée**. 2. **Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration** de la part d'une personne-ressource dans certaines disciplines. 3. **Intégration partielle** (cours en classe d'accueil et cours en classe ordinaire, appelé « modèle hybride » par le ministère). 4. **Intégration totale** à la classe ordinaire **avec soutien à l'apprentissage du français** (SAF). 5. **Intégration totale** à la classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français (SAF). 6. Classe pivot ou classe disciplinaire adaptée dans laquelle les élèves allophones sont regroupés.
Français langue seconde	⇨ S'adresse généralement aux élèves allophones scolarisés en anglais. ⇨ Les niveaux scolaires sont relativement uniformes. Mais, il existe deux programmes par ordre (primaire/secondaire) pour répondre aux différents besoins en langue. ⇨ L'accent est mis sur le développement du français comme L2, mais l'enjeu d'intégration n'est pas le même que celui des élèves issus de l'immigration. Ainsi, les contenus abordés sont très différents puisque les besoins de ces élèves comportent une moindre charge interculturelle.	**PRIMAIRE :** 1. **Programme de base :** s'adresse aux élèves grands débutants en français. 2. **Programme d'immersion :** s'adresse aux élèves avec une connaissance limitée du français (bien que ce ne soit pas un prérequis ministériel). **SECONDAIRE :** 1. **Programme de base :** s'adresse aux élèves qui n'ont été que peu exposés au français au primaire. 2. **Programme enrichi :** s'adresse aux élèves qui ont suivi le programme d'immersion au primaire (à Québec, les stagiaires sont régulièrement confrontés à des élèves qui parlent français et dont les besoins sont orientés sur l'écrit).

Bien que les programmes scolaires distinguent programme de base, immersion et ILSS, la formation en enseignement au FLS ne différencie pas, pour sa part, les types de publics (De Koninck et Huot, 2007). Ces derniers font parfois l'objet d'une spécialisation au sein des programmes de formation[7] et les futurs enseignants sont, selon l'université d'affiliation et ses options, préparés à intervenir davantage en FLS, en ILSS ou bien auprès d'adultes immigrants.

En somme, il apparaît que la conception du FLS en France diffère des usages du Québec, sans que l'exclusivité terminologique soit totale. En France, le sigle renvoie aujourd'hui davantage à l'enseignement-apprentissage du français pour les élèves allophones scolarisés en milieu francophone, et le concept est hérité d'une approche sociolinguistique de la place du français à l'école. Au Québec, le FLS réfère plus largement au français comme L2 au sens psycholinguistique, et l'acception locale du sigle est davantage liée au sens panfrancophone du concept de *français langue étrangère* (De Koninck, 1995 : 234).

2. Approche historique de la place des disciplines en langue seconde (DLS), à travers les recherches

2.1 Représentations didactiques du FLS par rapport au FLE et au FLM

Le FLS est défini comme un « domaine de transition » vis à vis du FLE et du FLM. Dans les documents d'accompagnements de 1996 et la brochure officielle française, le FLS est défini comme « *un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège* » (Bertrand et al., 2000 : 5), ce qui cible la phase de développement de l'interlangue, de la L1 vers la L2 pour laquelle la maîtrise attendue est in fine celle d'une L1.

Au Québec, De Koninck (1995) s'interrogeait sur le rapport entre didactique du FLS et didactique du FLM. Comme elle le rapporte, Stern (1983) faisait ressortir que les emplois de L1 et L2 impliquent une relation subjective entre une langue et un individu ou une langue et un groupe de personnes. Il amenait ainsi à prendre conscience de l'aspect qualitatif évoqué par la « langue maternelle », à savoir qu'il y aurait un niveau de maîtrise de la langue propre aux locuteurs natifs que les anglophones qualifiaient alors de *native-like*[8], un objectif de compétence langagière en L2 qui ne vaut plus en tant que tel aujourd'hui. Soulignons toutefois que la notion de continuité entre l'étendue du développement cognitif en L1 et son incidence sur l'acquisition en L2 était alors déjà considérée au niveau didactique dans les travaux de la fin du XXe siècle.

Sur le plan didactique, plusieurs approches sont envisagées. Michèle Verdelhan-Bourgade qui évoque le FLS dans les contextes francophones, envisage l'espace de « transition » du point de vue de l'expérience de l'individu : « *il existe, du FLE au FLM, un continuum de situations, avec des degrés d'intensité progressifs dans les fonctions sociales du français* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 23-24). Pour Davin-Chnane, la transition est suggérée au niveau de la planification didactique, où le FLS serait une étape intermédiaire et transitoire entre FLE et FLM qu'il articule (Davin-Chnane, 2005 : 406). Ce schéma est consacré, maladroitement, par les Inspections générales (Klein et Sallé, 2009 : 93), qui soutiennent une alternative didactique face au Français langue étrangère (FLE), convoqué dès la première circulaire de 1970 et dont l'écueil était d'enseigner la langue avec des supports ne tenant pas compte du contexte homoglotte ni des objectifs scolaires alors que l'urgence, pour l'apprenant, « *c'est assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école [...] ce n'est pas d'apprendre à demander son chemin, comme en langue étrangère.* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 84).

Ce domaine de transition se présente didactiquement par une période d'apprentissage du français et en français. L'enseignement du FLS serait « *par nature transdisciplinaire, dans la mesure où il sert à l'enseignement d'autres disciplines* » (AUF, 2000 : 55). La langue se trouve à la fois objet d'études et outil d'enseignement : « *le FLM et le FLS ont en commun les situations d'enseignement-apprentissage d'une langue à la fois objet et médium des disciplines (Dabène, 1995)* » (Davin-Chnane, 2005 : 412), ou comme l'écrivait Catherine Marcus : « *la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude* » (Marcus, 1999 : 12). Et de retrouver, dans les textes institutionnels, des définitions analogues du FLS[9]. L'apprenant

apprend donc le français et en français.

2.2 De l’enseignement du français orienté vers les disciplines à l’enseignement des disciplines orientées vers le français

Soit, le FLS serait inter/transdisciplinaire, mais qui fait quoi ? Si les textes officiels et la littérature scientifique et professionnelle réitèrent ces définitions, celles-ci débouchent partiellement sur des propositions didactiques visant de disciplines autres que celle du français. De part et d’autres, les modalités d’enseignement demeurent imprécises, l’attribution des moyens en terme d’heures aléatoire et la formation fantomatique.

La notion de FLS pourrait s’appliquer à l’ensemble des disciplines scolaires. Un axe fédérateur demeure : la maîtrise de la langue. La question des rôles se pose. En France, deux approches prévalent : l’enseignant du français fait travailler les élèves sur les discours scolaires, leur reformulation (documents d’accompagnement de 1996), ou les professeurs des disciplines feraient aussi travailler la dimension langagière (Bertrand et al., 2000), mais insuffisamment (Armagnague et al., 2018). Ainsi, on passerait théoriquement d’un professeur pluridisciplinaire à des professeurs travaillant en transdisciplinarité. Sur le principe, comment cela pourrait-il se traduire en classe ? Beacco prévient que « *“la question de la langue” dans l’enseignement des matières scolaires n’est pas à renvoyer à une sorte de responsabilité collective des enseignants qui tend de ce fait à se diluer. Il ne s’agit pas seulement de transformer tout enseignant de discipline en enseignant de français [...] les enseignants des disciplines ont un rôle spécifique parce qu’il existe une spécificité de la communication scientifique et que celle-ci ne réside pas uniquement dans la terminologie usitée* » (Beacco, 2012 : 119). Suite à quoi, il donne « *des étapes conduisant à la réalisation d’un “programme linguistique” pour une matière scolaire* » (*ibid*.).

Pour travailler sur les discours scolaires, proposition est aussi faite par une brochure officielle française de travailler sur les « *niveaux de formulation* » (Bertrand et al., 2000 : 9 ; 36-37), procédure issue des années 70 et soutenue par un des co-auteurs de la brochure, Vigner (2006), d’autant plus qu’elle serait transférable en classe-type. Travailler sur les niveaux de reformulation conduit à amener les élèves à passer d’un niveau de langue concret et simple à un niveau de langue plus abstrait, permettant dans le même temps d’accéder à une connaissance plus précise et conceptualisée. L’exemple est donné : « *en géographie, le constat les gens sont très pauvres, ils habitent dans des bidonvilles peut être reformulé en la faiblesse des revenus explique la précarité de l’habitat* » (Bertrand et alii, op. cit. : 9). Ces pratiques de reformulations visent à permettre à l’élève d’accéder progressivement à des discours de spécialités, tels qu’en histoire par exemple où « *on remarque également parmi les termes propres à la discipline une surreprésentation du procédé de nominalisation (échouer/échec, grand/grandeur* » (*ibid*.).

Ce paradigme d'un niveau de langue dit concret et d'un autre niveau plus abstrait a

alimenté la réflexion sur la didactique du FLS en contexte scolaire au Québec, notamment sur la base des travaux de Cummins. De Koninck (1995) s'interrogeait sur ce que la didactique du FLE pouvait apporter à la didactique du français comme langue des apprentissages scolaires[10]. Une approche qu'elle jugeait alors suffisamment documentée et porteuse de retombées dans les classes multilingues québécoises se trouvait dans la recherche anglo-saxonne. Il s'agissait de considérer l'exigence cognitive des tâches langagières proposées aux élèves, à travers des activités que Cummins (1982) qualifiait « *d'activités non académiques et peu exigeantes s'appuyant sur un contexte immédiat* » et d'activités « *non académiques exigeantes s'appuyant sur un contexte* » ne faisant pas référence à l'ici et maintenant du locuteur (De Koninck, 1995 : 235). Selon l'auteure (ibid.), cette « *façon de concevoir les activités d'apprentissage a des retombées pédagogiques puisqu'elle suppose une progression dans la façon d'aborder les contenus qui n'est dictée ni par des objectifs linguistiques, ni par des objectifs disciplinaires pris isolément mais bien par une intégration de ces deux dimensions (Mohan, 1986).* »

Comme le rapporte De Koninck (1995), c'est notamment à partir des distinctions de Cummins (1982) que Chamot et O'Malley (1987) ont proposé une approche destinée à répondre aux besoins des élèves allophones, qualifiée de « *cognitive académique*[11]». Partant également de la théorisation d'Anderson en psychologie cognitive (pour une revue complète, voir Chamot et O'Malley, 1987), cette approche considérait l'information que nous gardons en mémoire sous la forme des connaissances déclaratives et des savoirs procéduraux, dont l'interaction mènerait au progrès de la compétence langagière à proprement parler. Le développement de l'autonomie de l'élève allophone s'ajoutait à ces deux dimensions cognitives dans le cadre théorique des auteurs. Là où la didactique du FLE semblait alors contribuer à une didactique du FLS en direction des élèves allophones, c'était dans le recours à des supports visuels et auditifs pour soutenir l'apprentissage, que Chamot et O'Malley encourageaient lors d'activités exploratoires, de discussion ou de manipulation dans les matières scolaires. C'est ainsi que De Koninck circonscrit le rôle de la didactique du FLE dans la didactique du FLS pour les élèves allophones qui aurait eu à l'époque, selon elle, trop tendance à se profiler sur la pédagogie du FLM au Québec, une approche ayant essentiellement le recours à la langue décontextualisée pour transmettre les connaissances.

2.3 L'analogie des enseignements pour les élèves migrants avec les sections scolaires bilingues

Si notre propos concerne les élèves allophones, notamment migrants, et si le cadre théorique que nous avons convoqué concerne davantage leur apprentissage et enseignement, il nous apparait intéressant d'éprouver les liens avec les sections scolaires basées sur le *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En France, cette démarche d'enseignement d'une discipline via une langue étrangère, régionale ou minoritaire, voire dans une autre langue nationale[12] s'organise à travers le dispositif

institutionnel EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère)[13]. Dans ce cadre, on enseigne des Disciplines non linguistiques (DNL), c'est à dire que leur objectif n'est pas centré sur la langue mais l'acquisition d'autres connaissances ou compétences (scientifiques, etc.). Toutefois, cette expression ambiguë quant à la partition des objectifs disciplinaires et langagiers (Mailhos, 2009), amène Laurent Gajo (2009) à la modaliser en « discipline *dite* non linguistique » (DdNL).

Cette terminologie DNL est inusitée dans le contexte français des UPE2A et des dispositifs précédents, et ce jusque récemment. Laurence Le Ferrec l'introduit dans ses recherches sur les élèves allophones, en modalisant l'expression : « *pour différencier les contextes : nous réservons l'expression de DNL au contexte de l'enseignement bilingue d'où elle a émergé et celle de DONL [discipline à objet non linguistique] pour le contexte de l'enseignement monolingue* » (Le Ferrec, 2011 : 91). Ainsi, la DONL est réservée « *aux situations d'immersion, où la langue de scolarisation est la langue d'enseignement dans toutes les disciplines et langue seconde pour les élèves* » (Le Ferrec, 2013 : 183).

Certes, on relève une distinction contextuelle : dans le cas des sections bilingues, l'apprentissage de la langue cible se situe en contexte hétéroglotte, alors que dans les UPE2A, l'apprentissage se réalise en contexte homoglotte. Par ailleurs, dans le premier cas, l'apprentissage relève d'un choix si ce n'est de l'élève, du moins de la famille, alors qu'il est conséquent à une trajectoire migratoire dans la situation des enfants "migrés", rarement à l'initiative du départ. Pour leur cas, les contacts des langues et les enjeux des compétences dans cette langue sont accrus. Pourtant, la brochure nationale sur les sections internationales rappelle qu'elles « *offrent aux enfants des familles étrangères ou binationales installées en France la possibilité d'être intégrés dans le système scolaire français tout en continuant les apprentissages dans leur langue maternelle* »[14]. Or, pour 2017[15], 39 % des sections internationales basées en France concernent les langues anglaise ou américaine, ce qui ne correspond pas à une représentativité des langues dont sont locuteurs les enfants allophones arrivants en France (et encore moins à l'évocation d'autres langues : danois, néerlandais, suédois, norvégien !). Ce dispositif crée une rupture dans les publics entre les migrants, déclassés socialement dont on pointe la difficulté scolaire, inscrits en UPE2A et associés aux problématiques du handicap (Mendonça Dias, 2018) et d'un autre côté, les sections internationales où on ne parle plus de migrants mais d'expatriés et dont on vante la réussite scolaire[16]. Ces choix de politiques éducatives et linguistiques créent un fossé à la fois des publics cibles, mais aussi des enseignants qui, quoique partageant des démarches et objectifs pédagogiques analogues, ne sont jamais associés en formation et le risque de compartimentage institutionnel et social est renforcé par des choix terminologiques (allophone vs. bilingue, unité pédagogique vs. section internationale) alors que sur le plan didactique, existent des convergences (Coste, 2003).

Au Québec, De Koninck et Huot (2007) rappellent que la province s'est longtemps inspirée des orientations d'ordre théorique au carrefour de la francophonie et du monde anglo-saxon pour circonscrire ses choix didactiques. Ont ainsi vu le jour dans les années 2000, dans un contexte de réformes et parallèlement aux approches communicatives,

des approches qui ne visaient plus en soi la communication au quotidien, mais plutôt une bilingualité permettant à un locuteur de L2 d'occuper des positions sociales équivalentes à celles des « locuteurs natifs. » L'enseignement *axé sur le contenu*[17] a ainsi pris une place importante dans le contexte de l'immersion. Selon cette approche, l'apprentissage de la L2 ne se réalise pas uniquement à travers un enseignement formel, mais aussi par la participation à des activités de partage de connaissances dans un contexte socioculturel défini (Mohan, 1986). Le FLS n'est dès lors plus considéré comme objet d'apprentissage isolé, mais bien comme médium. Par ailleurs, c'est l'enseignement axé sur les tâches, situé au croisement de l'approche par projet issue de la pédagogie générale et visant en priorité l'implication de l'élève (Kilpatrick, 1918), et de l'approche basée sur les tâches en enseignement de la langue et visant la communication authentique en L2 (Skehan, 2003), qui a fait son apparition.

Soulignons que le type d'enseignement observé en immersion – notamment par les chercheurs (Cummins, 2005) – alimente les orientations prises pour répondre aux besoins des élèves allophones dans le champ de l'ILSS. Cependant, outre les questions langagières, les besoins académiques et socioscolaires des élèves issus de l'immigration font, depuis la fin des années 70, l'objet d'un champ d'études empiriques distinct.

Conclusion

Le concept de FLS revêt ainsi des fonctions institutionnelles, de reconnaissance des besoins et de balise des formations et ressources pédagogiques en France comme au Québec. Cependant, dans chacun des contextes, il joue un rôle dans les politiques éducatives et linguistiques, ce qui implique différents effets sur le projet inclusif de l'École francophone qui doit répondre aux besoins d'apprentissage d'un public allophone variable selon les périodes et les sites. Tributaire de ces besoins, le FLS est alors un concept malléable et polymorphe. En effet, il est employé en France pour marquer une distinction préventive avec l'enseignement en Français Langue Étrangère et pour que l'enseignement ne se dilue pas dans les programmes nationaux du français. Tandis qu'au Québec, le concept sert de cadre à la formation des enseignants de français L2 sans distinction des publics et, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, son acception commune fait davantage référence à l'enseignement du français en tant que « langue vivante. ». Les terminologies sont alors convoquées et réajustées sur le plan des concepts qu'elles sous-tendent dans le contexte socioéducatif qui les nécessite.

Concrètement, l'enseignement du français L2 en milieu scolaire, tel qu'il est conçu en France dans les UPE2A notamment, se réalise alors avec des dispositifs analogues, les SASAF, au Québec. De surcroît, au-delà des divergences lexicales ou sémantiques, il apparaît que les DLS demeurent en quête de définition et de structuration, alors que la circonscription de leurs objectifs et leur mise en œuvre académique sont encore souvent laissées à l'initiative des enseignants. La comparaison réalisée dans cet article

montre bien qu'en dépit de cadres conceptuels distincts, les deux territoires sont confrontés à des situations d'apprentissage comparables, évoluant dans une histoire parallèle aux spécificités contextualisées.

En guise de prospective, il convient donc de porter davantage de collaborations sur la question des DLS plus largement à travers la francophonie, notamment pour soutenir l'avancement de nos connaissances sur l'acquisition du français L2 comme langue scolaire. Pour le corps enseignant, confronter les conceptions et les réalités qu'elles peuvent dissimuler – comme nous l'avons démontré – permet un dialogue et une mutualisation pérennes, au profit de didactiques mieux adaptées aux besoins des élèves allophones.

Références bibliographiques

ARMAGNAGUE, Maïtena, COSSÉE, Claire, MENDONÇA DIAS, Catherine, RIGONI, Isabelle, TERSIGNI, Simona. *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits & INSHEA, 2018. Disponible en ligne : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport_evascol_juin_2018.pdf

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF) (dir.). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF. Actualités Linguistiques Francophones, 2000.

BEACCO, Jean-Claude. *Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires : les dimensions langagières de l'acquisition des connaissances*. In : KLEIN, Catherine (dir.). Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former. Paris : Scéren, CNDP-CRDP, 2012. Collection Cap sur le français de la scolarisation.

BERTRAND, Denis, VIALA, Alain, VIGNER, Gérard. (coord.). *Le Français Langue Seconde*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), 2000. Collège-repères.

BESSE, Henri. Langue maternelle, seconde, étrangère. *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1987, p. 14-15.

BOUTAN, Pierre. *« La langue des Messieurs », Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin, 1996. Coll. Formation des enseignants,

CHAMOT, Anna Uhl, O'MALLEY, J. Michael. *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream*. TESOL Quarterly, 1987, vol. 21, nº 2, p. 227-49.

CHERVEL, André. *Histoire de l'enseignement du français,* du XVIIème au XXème siècle. Paris : Retz, 2006.

COSTE, Daniel. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB, 2003.

CHNANE-DAVIN, Fatima, CUQ, Jean-Pierre. *FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? Le français aujourd'hui*, 2009/1 (n° 164), p. 73-86.

CUMMINS, Jim. Tests, achievement, and bilingual students, 1982, *Focus*, nº 9, p. 2-9.

CUMMINS, Jim. *Immersion education for the millennium : What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette, 1991.

DAVIN-CHNANE, Fatima. *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Villeneuve d'Ascq : Diffusion ANRT, 2005.

DE KONINCK, Zita. *Que retenir de la triade langue maternelle/langue seconde/langue étrangère sur le plan de la pédagogie pour l'essor de la francophonie ?* In : Agence francophone pour l'enseignement et la recherche. *États généraux de la Francophonie scientifique,* Paris, 17 février 1995. AUPELF-UREF, 1995, p. 233-237.

DE KONINCK, Zita, ARMAND, Françoise. *Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ?* Diversité urbaine, 2012, nº12 (1), p. 69-85.

DE KONINCK, Zita, HUOT, Diane. *Quelì□bec : didactique des langues ou didactique des disciplines ?* Le Francì§ais dans le monde, recherches et applications, 2007, nº41, p. 76-84.

FRASER, Graham. *Sorry, I don't Speak French. Confronting the Canadian Crisis that won't go away*. Toronto: McClelland & Stewart Ltd, 2006.

GAJO, Laurent. *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*. Les langues modernes n°4/2009, 15-24.

GENESEE, Fred H. *A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program*. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'eì□ducation, 1978, vol. 3, n°4, p. 31-50.

KILPATRICK, William H. *The project method,* Teachers College Record,1918, nº19, p. 319-335.

KLEIN, Catherine, SALLÉ, Joël. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2009.

LECOURBE, Anne et al. *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France,* rapport mai 2002, Ministère de l'éducation nationale (MEN), 2002.

LE FERREC, Laurence. *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat de Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2011.

LE FERREC, Laurence. *L'enseignement/ apprentissage des concepts disciplinaires en L2 en classe d'accueil : la co-résolution des difficultés langagières et cognitives dans l'interaction didactique*. In : GALLIGANI, Stéphanie et al. Ecole et langues. Des difficultés en contextes, Riveneuve, 2013.

MAILHOS, Marie-France (coord.). *Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?* Les langues modernes n°3/2009, 13-15.

MARCUS, Catherine. *Français Langue Seconde, lectures pour le collège*, Grenoble : CDRP, Delagrave, 1999. Coll. « 36 ».

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

MENDONÇA DIAS, Catherine. *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. Villeneuve d'Ascq : ANRT, 2012. Disponible en ligne : http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/theses/

MENDONÇA DIAS, Catherine. *Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire*. In : CAUSA, Maria, VILLA-PEREZ, Valeria (dir.). Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques, Essais Revue Interdisciplinaires d'Humanités, Université Bordeaux Montaigne, 2018.

MENDONÇA DIAS, Catherine, QUERRIEN, Diane. *Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants*. In : Actes du colloque France-Canada : Regards croisés, identités en mouvance, Angers, 28-30 juin 2017, à paraître.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Instruction annuelle 2018-2019* [en ligne]. Québec : Bibliothèques et archives nationales du Québec, 2018. [Consulté le 15/01/2019]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Instruction– annuelle-DFGJ-2018-2019.pdf

MOHAN, Bernard A. *Language and content*. Boston: Addison-Wesley, 1986.

PELLERIN, Martine. *La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada*. Ela. Èl□tudes de linguistique appliquel□e, 2008, vol. 3, n° 151, p. 305-314.

QUERRIEN, Diane. *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*. Thèse de doctorat : Linguistique – Didactique des langues. Québec : Université Laval, 2017. [Consulté le 15/01/2019]. Disponible à l'adresse : https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28386

QUERRIEN, Diane. *Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones ? L'exemple du Québec*. In : MENDONÇA DIAS, Catherine, AZAOUI, Brahim, DAVIN-CHNANE, Fatima. Allophonie. Inclusions et langues des enfants migrants à l'école, Collection « Didactique des langues maternelles et étrangères ». Limoges : Lambert-Lucas, à paraître.

SKEHAN, Peter. *Task-based Instruction*. Language Teaching, 2003, 36, p. 1-14.

SPAËTH, Valérie. *Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires*. In : CHISS Jean-Louis (dir.). Immigration, école et didactique du français, Didier, Paris, 2008, pp. 64-101.

STERN, Hans Heinrich. *Talking about language teaching. Fundamental concepts of language teaching*, Oxford : Oxford University Press, 1983.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. PUF, 2002.

VIGNER, Gérard. *Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle*. Ela. Études de linguistique appliquée, 2001/3 n° 123-124, p. 425-444.

VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International, 2006.

VIGNER, Gérard. *D'une généalogie à une méthodologie – le FLE2 dans les programmes du ministère de l'Education Nationale*. In : CASTELLOTTI, Véronique, HUVER, Emmanuelle (dir.). Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, GLOTTOPOL, n°11, janvier 2008, p. 34-43.

1 Pas nécessairement officiellement. Les questions juridiques touchant les langues au Canada sont diverses et nuancées et, par souci de concision, nous ne pouvons les restituer dans toute leur complexité dans la présente publication. Pour davantage d'information sur le sujet, consulter le site de la *Chaire sur le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord* (CEFAN), disponible à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd_regimes_lng-prov.htm

2 Comparable à l'enseignement des langues vivantes dans le cursus scolaire ordinaire en France.

3 Au Québec, comme en Amérique du Nord plus largement, les commissions scolaires administrent et organisent les services éducatifs. La province en dénombre 72, dont 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier.

4 Le « français, langue d'enseignement » fait ici référence au français comme L1.

5 Dispensé par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

6 Cette classe s'adressait aux élèves allophones dont le niveau de compétence en français était intermédiaire, mais qui avaient encore des besoins particuliers dans les disciplines scolaires.

7 Au Québec, l'octroi d'un brevet d'enseignement suit l'obtention du diplôme de premier cycle nommé « baccalauréat » en enseignement, un programme de quatre ans d'études incluant quatre ou cinq stages en milieu scolaire selon les spécialités.

8 L'expression *native-like* est encore rencontrée dans la littérature scientifique, mais son usage comme référence est remis en question, en ce sens que l'idée d'atteindre le niveau de compétence « d'un locuteur natif », idéal soutenu par le concept de *critical period hypothesis*, ne devrait pas constituer l'objectif ultime d'enseignement-apprentissage d'une L2.

9 MEN, *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, 2005 (Rééd. 2004 - cf 1996), p.144.

10 Il est intéressant de souligner que le cadre conceptuel du texte original de De Koninck (1995) était alors celui de Cuq (1991) et qu'elle y a utilisé le sigle FLS, d'acception française, pour traiter cette question. Pourtant, l'auteure utilisera dans des travaux ultérieurs d'autres expressions pour désigner l'enseignement du/en français aux élèves allophones issus de l'immigration. Nous paraphrasons donc ici le texte de 1995 pour respecter les usages contextualisés d'aujourd'hui.

11 En anglais, *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1987).

12 http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071FR.pdf

13 On trouve 3 type de dispositifs organisés par la France : les sections internationales (1981) et prises en charge par des enseignants locuteurs natifs des langues utilisées, qui permettent de préparer l'option internationale du baccalauréat français (OIB) ; les sections européenne ou de langue orientale, créées en 1992 mais sans épreuve spécifique ; les sections binationales avec la double délivrance du Baccalauréat et de son équivalent en allemand (Abibac, 1994), espagnol (Bachibac) ou italien (Esabac).

Voir aussi : http://eduscol.education.fr/cid48031/glossaire.html

14http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf

15 Arrêté du 9 juin 2017 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées, JORF n°0143 du 20 juin 2017.

16http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf

17 *Content-based language teaching* en anglais.