

## **L'inauguration d'une option FLES au concours du CAPES**

Catherine Mendonça Dias

*Professeur de lettres, formatrice au CASNAV (rectorat de Bordeaux)*

45 300 élèves allophones arrivants ayant des besoins éducatifs particuliers ont été recensés, au cours de l'année scolaire 2012-2013, soit une part de 4,7 % de la population scolaire du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré<sup>1</sup>. La plupart d'entre eux ne parlaient pas français à leur arrivée dans le système scolaire français. Près de 84 % de ces élèves recensés ont bénéficié d'un soutien que ce soit dans une Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant (UPE2A) – pour reprendre la nouvelle terminologie<sup>2</sup> – ou dans des dispositifs temporaires de plus faibles volumes horaires. Sur l'ensemble de la France, la part des élèves non francophones apparaît négligeable. Toutefois, il faut aussi prendre en compte les élèves arrivés les années passées et dont la maîtrise du français demeure encore fragile. Qu'ils soient regroupés sur de grandes villes ou éparpillés à travers les académies, ces élèves en cours d'apprentissage de la langue française concernent finalement un nombre considérable d'équipes pédagogiques. Il s'agit alors de former les professeurs des écoles, des collèges, des lycées, formation qui arrive bien souvent tardivement après avoir accueilli ce public.

En 2013<sup>3</sup>, les concours du CAPES sont remaniés et pour la première fois, une option Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) est proposée aux candidats. En conséquence, les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont amenées à prévoir dans leur maquette de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) une préparation sur l'enseignement aux élèves allophones. Cette option s'inscrit dans une évolution de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, parmi lesquels les élèves allophones arrivants, en même temps qu'elle s'inscrit dans l'histoire récente du FLS (Cuq, 1991 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chnane-Davin, 2005 ; Vigner, 2009 ; Auger, 2011) et du FLE (Puren, 1988).

Comment le FLES est-il parvenu à se ménager une place au sein des concours ? C'est ce que nous nous efforcerons de comprendre, à travers un historique récent des formations des professeurs de l'Éducation Nationale en charge des élèves allophones. Puis, après cette approche historique, nous suivrons la mise en place de l'option dans les ESPE, à la rentrée de 2013, et nous nous interrogerons sur les choix qui sont faits quant aux formateurs et enseignants et au parcours de formation.

### **1. Approche historique de la formation des professeurs en charge des élèves allophones**

#### **1.1 Des formations hors Éducation Nationale : 1969-1976**

Pendant longtemps, le français a été langue seconde pour nombre de concitoyens : en 1925, une circulaire est encore nécessaire pour proscrire les "*idiomes locaux*"<sup>4</sup> à l'école. Qui plus est, on recense un nombre important d'élèves étrangers, plus de 250 000 en 1927 (Klein, dir., 2012 : 11 ; Vigner, 2008 : 37). Aucune prise en charge spécifique n'était alors harmonisée sur le territoire français (Vigner, dir., 2011). Ce n'est donc pas vraiment une situation nouvelle

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, 2013, p. 30 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

<sup>2</sup> Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

<sup>3</sup> Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013.

<sup>4</sup> Circulaire Monzie du 14 août 1925.

quand, au cours des années 60, dans certaines villes, les professeurs se retrouvent avec un nombre croissant d'élèves non francophones. Le phénomène est ici lié à un flux de travailleurs immigrés pour répondre aux besoins de main-d'œuvre tandis que se poursuivent les regroupements familiaux et l'accueil de demandeurs d'asile. La situation amène des besoins de formation pour les enseignants qui, contrairement à ceux qui se destinent à exercer à l'étranger (Berré M. & Savatovsky D., dir., 2010), n'ont pas de compétences particulières avec les élèves allophones.

La première circulaire, datant de 1970, fait référence à un stage à Boulogne-sur-Seine<sup>5</sup>, assuré par l'Amicale pour l'Enseignement des Étrangers. Ces formations concernent d'abord les instituteurs, pour deux raisons : les dispositifs linguistiques sont nés dans le primaire et c'est parmi les instituteurs que se trouvent des volontaires pour assurer des cours de français et d'alphabetisation pour les adultes, notamment dans le cadre de l'Amicale pour l'Enseignement des Étrangers. Formateurs et professeurs peuvent s'appuyer sur les travaux et outils produits par le Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC)<sup>6</sup> et le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), deux organismes qui travaillent ensemble, en direction des travailleurs immigrés et de leur famille. La circulaire recommande les méthodes pédagogiques venant d'être élaborées (*Bonjour Line*, en particulier) et suivant la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)<sup>7</sup> développée dans le cadre de la diffusion du français dans le monde.

Pour donner des repères sur ces organismes, l'Amicale pour l'Enseignement des Étrangers est une association qui dispensait des cours de français aux travailleurs étrangers<sup>8</sup>. Quant au BELC, créé en 1959, il s'appelait à l'époque le Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) jusqu'en 1965 où, rebaptisé BELC, il a été rattaché au Centre International d'Études Pédagogiques. Aujourd'hui, il continue ses missions de formation des enseignants. Enfin, le CREDIF a été fondé sous la direction des linguistes Georges Gougenheim et Paul Rivenc, sous l'égide desquels avait été conçu le Français Fondamental (1954). Il a été dissous en 1996 alors que les filières universitaires de FLE s'étaient développées.

Parmi les premières formations contemporaines des premiers dispositifs, on peut citer un stage annuel de « *formation aux techniques modernes d'éducation* », option « *scolarisation des enfants de migrants* », assuré par le CREDIF (Besenval, 1978 : 47), ainsi que des journées à thèmes sur les langues et cultures d'origine, les activités non verbales... Si l'on se réfère à la circulaire de 1970, on aurait même proposé aux maîtres formés l'attribution d'un diplôme de spécialisation : on peut lire que l'inspecteur "*établira les propositions en vue de l'attribution*

---

<sup>5</sup> Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

<sup>6</sup> "Le BELC a 40 ans", 12 juillet 2007, Université de Caen [en ligne]. Disponible sur : [http://www.ciep.fr/publi\\_langfr/docs/BELC\\_40ans.pdf](http://www.ciep.fr/publi_langfr/docs/BELC_40ans.pdf)

<sup>7</sup> Comme dans les méthodes intuitives ou directes, l'enseignement SGAV se déroule sans recourir à la langue maternelle et aux règles de grammaire explicites, même si la progression est rigoureuse (grammaire inductive, suivant la gradation du Français Fondamental). S'inspirant des méthodes actives, on fait appel à « *la motivation des élèves, l'adaptation des contenus des contenus et des méthodes, et la progression* » (Puren, 1988 : 324). L'image, prépondérante, et les dialogues, présentés en situation, doivent permettre à l'apprenant de s'identifier aux personnages et donner sens lors des activités de répétition, d'imitation et de correction phonétique. On trouve des exercices dialogués proches de la méthode interrogative. Les professeurs doivent respecter la démarche de la méthode SGAV pour que celle-ci opère : c'est la centration sur la méthode. Ces cours vont évoluer avec l'introduction des documents authentiques et une orientation communicative, qui accorde moins d'importance au support audiovisuel, au début des années 80.

<sup>8</sup> Créée en 1961 grâce à une initiative de Stéphane Hessel et sous la forme d'une association de la loi 1901, l'Amicale devait alors "*permettre la rémunération d'instituteurs donnant, sans formation particulière, des cours de français aux travailleurs étrangers. En 1967, elle a reçu une vocation plus large et plus autonome par la volonté des Pouvoirs publics [...].*" Elle a bénéficié des subventions du Fonds d'Action Sociale (FAS) et rapidement, elle a pris en charge la formation de formateurs.

*aux maîtres, en fin d'année, du diplôme de spécialisation du C.R.E.D.I.F.*"<sup>9</sup>. Les années 70 marquent donc le début des formations concernant l'enseignement des élèves, alors désignés enfants étrangers ou enfants de migrants, pour lesquels le français devient une langue seconde et dont on attend des compétences similaires à celles d'un francophone natif.

## 1.2 Les formations du CEFISEM au CASNAV : 1976-2013

Dans le rapport des Inspections Générales, Catherine Klein et Joël Sallé rappellent que « *dès 1971, un bureau chargé des problèmes de scolarisation des enfants immigrés a été créé au sein de l'administration centrale* » (Klein & Sallé, 2009 : 7). Puis, en septembre 1975, à l'École Normale d'institutrices de Lyon, on ouvre, à titre expérimental, le premier Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), initiative élargie par les circulaires, en 1976 et 1977, à sept académies, puis de 1978 à 1984, aux autres académies (Cuenat, 1976 : 19). Les CEFISEM constituent des « *sections pédagogiques d'écoles normales ayant vocation à accueillir, en fonction de leurs besoins spécifiques, tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers* »<sup>10</sup>. Ils ont des missions de formation et donc "*vocation à accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles [et] apporter leur contribution à l'information et à la formation de personnels des collèges et des lycées*"<sup>11</sup>, missions réitérées en 1986<sup>12</sup>, sans que le contenu de formation ne soit toutefois évoqué. Leurs missions et leur organisation sont réactualisées en 1990<sup>13</sup>, à la suite de la loi d'orientation. Il n'est alors pas question de français langue "seconde" ou "étrangère" même si des outils du FLE sont susceptibles d'être utilisés.

Dans le contexte des années 1990, avec le développement des zones d'éducation prioritaire, les objectifs se diversifient si bien que le 25 avril 2002, les CEFISEM sont remodelés en Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV), ce qui permet de recentrer les missions et d'éviter confusions et amalgames entre les zones d'éducation prioritaire et les enfants de migrants. La notion de français langue seconde s'impose pour désigner la situation sociolinguistique des apprenants et par extension, la pédagogie préconisée pour cet enseignement. La terminologie est diffusée à travers l'ouvrage *Français Langue Seconde* (Bertrand, Viala et Vigner, coord., 2000), tandis qu'une appellation complémentaire, le "français langue de scolarisation" (FLSco) s'impose avec les travaux de Michèle Verdelhan-Bourgade et sera retenue dans une nouvelle collection parue en 2012 (Klein, dir., 2012).

Au Bulletin Officiel du 10 octobre 2012, une nouvelle circulaire est publiée. L'acronyme demeure le même mais se décline désormais en Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Cette circulaire rappelle que le CASNAV est centre de ressources et de formation : "*Il assure la formation des enseignants et met à leur disposition une documentation et des outils spécialisés*". Il n'est alors pas question de FLE ni de FLS, mais de français, à la charge des professeurs de lettres.

<sup>9</sup> Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

<sup>10</sup> Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM*.

<sup>13</sup> Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

### **1.3 L'exigence de formation de professeurs "spécialisés" ? Les années 2000**

Tandis qu'une offre de formation commence à se développer, quel est le degré d'exigence de formation attendue des enseignants ? Dans les années 70, les circulaires recommandent des pistes de formation : vers le CREDIF, le BELC ou le CEFISEM mais aucun diplôme, ni formation préalable ne sont requis pour exercer dans des dispositifs linguistiques. En 1986, on recommande que ce ne soit pas le premier poste et que l'enseignant ait "*au moins trois ans d'expérience d'enseignement*"<sup>14</sup>. Ce n'est pas toujours le cas, des années après.

En 2009, une enquête auprès de 140 professeurs en charge d'élèves allophones révèle que plusieurs n'ont pas forcément choisi ces postes : si on observe l'exemple des 55 enseignants du second degré interrogés, quinze ont été affectés sur un dispositif sans avoir connu d'expérience dans le FLES auparavant (Mendonça Dias, 2012 : 144). Cette situation concerne tout particulièrement les dispositifs pour des élèves non scolarisés antérieurement : il s'est avéré que 6 professeurs sur les 15 enquêtés ont été sollicités pour enseigner avec ce public alors qu'ils n'avaient pas de formation longue (éventuellement quelques journées de formation). On peut s'en étonner quand l'enseignement aux élèves non scolarisés requiert des compétences diversifiées.

En outre, certaines académies sont amenées à recruter des contractuels. Par exemple, à la rentrée 2009, dans le département de Haute-Savoie, les enseignants de FLS de niveau collège auraient été 21 enseignants fonctionnaires contre 10 vacataires, ce qui peut amener des instabilités dans les équipes éducatives.

S'il faut des enseignants formés, il ne faut pas qu'ils soient spécialisés. La circulaire de 2012 rappelle que l'enseignement du français, qu'il soit à destination d'élèves francophones natifs ou non, relève du professeur de lettres. D'ailleurs, pour ceux qui enseigneraient dans un dispositif, il est recommandé qu'ils poursuivent une partie de leur service en classe ordinaire, de façon à garder en perspective le niveau à viser ainsi que le contenu de cours. Le rapport des Inspections Générales fait état d'une formation initiale inadaptée et d'une formation continue disparate (Klein & Sallé, 2009 : 140). Est-ce que la création d'une certification complémentaire modifie les réponses en formation ?

### **1.4 La certification complémentaire en FLS**

En 2004<sup>15</sup> est mise en place une certification complémentaire en Français Langue Seconde. Depuis, pour les postes fléchés dans les dispositifs, la mention complémentaire en FLS peut être exigée. L'examen consiste en une épreuve orale : le candidat commente un dossier dans lequel il fait état de son expérience en français langue étrangère et seconde, à la suite de quoi il s'entretient avec le jury qui évalue ses compétences (méthodes, matériels, techniques pédagogiques, progression individualisée...) et ses connaissances du public spécifique (scolarité antérieure, langue). N'importe quel enseignant, qu'il soit professeur des écoles ou de collège et lycée, quelle que soit sa discipline (lettres, langues, mathématiques...), peut être candidat.

Pour la préparation de l'épreuve, des journées de formation sont proposées de façon variable d'une académie à l'autre : par exemple, en 2008-2009, l'académie d'Amiens proposait 60 heures de formation théorique accompagnée d'observations dans les dispositifs tandis que l'académie de Bordeaux ne prévoyait aucune préparation académique. Ainsi, si cette certification complémentaire impulse parfois un plan de formation, il est inégalement mis en

<sup>14</sup> Circulaire 86-119 du 13 mars 1986.

<sup>15</sup> Note de service du 19 octobre 2004, *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*.

place dans toutes les académies. La nouvelle circulaire de 2012 indique que le CASNAV se charge d'accompagner cette préparation. Un autre avantage apparaît : la certification permet de repérer les enseignants et de constituer "*un vivier de compétences*" (Klein & Sallé, 2009 : 145).

Le nombre de candidats à la certification fluctue d'une académie. En 2012-2013, l'académie de Bordeaux en comptait 10 (dont 5 professeurs des écoles) tandis que l'académie de Toulouse en comptait plus du double (24 dont 7 du premier degré ; 18 ont été admis). Les cas d'échec à la certification complémentaire, d'après quelques rapports de jury, sont liés aux confusions entre le FLE et le FLS<sup>16</sup> ou à une méconnaissance des textes en vigueur ou théoriques. Cependant, les rapports demeurent succincts et l'examen, peu valorisé dans les académies, manque d'un référentiel (Klein & Sallé, 2009 : 147).

## **2. L'option FLES dans les concours à partir de 2013**

### **2.1 Descriptif de l'épreuve dans le cadre du concours du CAPES**

L'arrêté publié au Journal officiel du 27 avril 2013 propose une option FLES (Français Langue Étrangère et Seconde) dans les nouvelles propositions du concours du CAPES de Lettres. Observons cette épreuve au sein du concours. Les concours externes comportent désormais deux épreuves d'admissibilité et deux épreuves d'admission. Suivant les sections, des options sont proposées. Ainsi, pour la section lettres, on peut choisir lettres modernes ou classiques, ce qui donne lieu à un classement distinct des candidats, ainsi qu'une répartition séparée de postes. Les deux épreuves d'admissibilité consistent en une composition française commune et une épreuve sur dossier. En ce qui concerne les deux épreuves d'admission, la première est une leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée tandis que la seconde correspond à l'analyse d'une situation professionnelle, à partir d'un dossier. Après 3 heures de préparation, le candidat mène un exposé de 30 minutes puis s'entretient avec le jury pendant 30 minutes. C'est lors de cette épreuve que les candidats admissibles au CAPES de lettres modernes ont le choix entre 4 sujets : le latin, la littérature, le français langue étrangère et français langue seconde (FLES) ou le théâtre et le cinéma. Ainsi, au moment de cette épreuve orale d'analyse de situation professionnelle, apparaît l'épreuve de FLES. Si les coefficients sont de 1 aux épreuves écrites d'admissibilité, ils montent à 2, pour les épreuves d'admission, ce qui donne un poids particulièrement déterminant à l'épreuve et incidemment, au champ de compétences du FLE et du FLS.

### **2.2 Les candidats "oubliés" ou inattendus de l'option FLES**

A la différence de la certification complémentaire, la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire : elle ne concerne pas d'autres professeurs que ceux de lettres modernes. Toutefois, cette option pouvait être aussi attendue au CAPES de langues dans la mesure où plusieurs candidats ont suivi un cursus avec une option FLE. D'ailleurs, des étudiants issus de la filière FLE déplorent l'absence d'un CAPES FLE, lequel ne serait pourtant pas pertinent en raison du faible nombre de postes et du partage de service. En outre, de futurs professeurs des écoles peuvent regretter aussi l'absence de l'option à leur concours alors que la problématique des élèves allophones les concerne autant.

La préparation s'inscrit dans un master. Dans une ESPE, l'option a aussi suscité l'intérêt d'un public qui n'était pas forcément attendu : les étudiants étrangers qui souhaitent

---

<sup>16</sup> On peut se reporter aux rapports de jury. Des liens sont donnés en exemple sur <http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/formations/>

suivre le Master MEEF sans avoir la perspective de passer le concours français mais avec l'optique d'enseigner le français dans leur pays d'origine.

## 2.4 Les sujets de l'option

Avec quelle perspective l'analyse des sujets va-t-elle se faire ? Attend-t-on des candidats qu'ils fassent preuve de compétences en didactique du FLE ou doivent-ils orienter leur exposé en se référant aux écoliers, collégiens ou lycéens allophones ? Les sujets, tels qu'ils vont être présentés, ne feront-ils pas naître une ambiguïté sur les attentes du jury et dans quelle mesure ces attentes seront-elles être harmonisées, en l'absence de rapport de jury ? Dans l'arrêté officiel, la présentation de l'épreuve est méthodologique et encore plus laconique que celle de la certification complémentaire :

*" L'épreuve prend appui sur un document ou un corpus de documents (articles, textes, pages de manuels et de méthodes d'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde). Le candidat analyse le ou les textes et documents en fonction d'une question indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique"<sup>17</sup>.*

L'université de la Sorbonne a mis en ligne des annales zéro (reproduites en annexe) portant sur le nouveau CAPES<sup>18</sup>. Pour l'option FLES, on y trouve quatre documents. Le premier est un article tiré du magazine *Géo Ado*, où cinq adolescents, venus passer une année scolaire en France, en famille d'accueil, témoignent de leurs représentations (et stéréotypes) des Français avant leur venue en France et après leur séjour. Le second document correspond à la définition de "*authentique*" du dictionnaire de Jean-Pierre Cuq (Cuq, dir., 2003 : 29). Le troisième est un descripteur du niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Enfin, le dernier est un extrait littéraire de *Le cœur à rire et à pleurer*, de Maryse Condé, où l'auteur raconte comment des garçons de café parisiens s'étonnent de la qualité du français des enfants, originaires de la Guadeloupe, pourtant "*aussi français qu'eux*". La consigne est de construire une "*séquence*" assortie du développement d'une "*séance*" (tel qu'on l'attend en cours de français à l'école tandis qu'en FLE, on parlerait plutôt d'"*unité*"), en explicitant les "*objectifs linguistiques, communicatifs et culturels*", triade définie dans l'ouvrage du Français Langue Seconde (Bertrand, Viala et Vigner, coord., 2000) ainsi que dans le dictionnaire du FLES (Cuq, dir., 2003 : 48). La consigne reprend donc le vocabulaire des programmes de français et des ouvrages portant sur le FLS. Le public d'apprenants n'est pas indiqué, ce qui implique de la part du candidat une bonne connaissance des élèves allophones pour se projeter dans un contexte d'apprentissage plausible où le niveau B1 serait travaillé. Une préparation dans le cadre des ESPE paraît alors plus que nécessaire et des rapports de jurys sont souhaitables pour clarifier les attentes.

---

<sup>17</sup> Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n° 0099 du 27 avril 2013.

<sup>18</sup> Dans ses plaquettes de préparation, le CNED propose également un devoir sur le même modèle.

## 2.5 Rentrée de 2013 : l'option FLES se prépare dans des ESPE

*"Quant à la formation continue, [...] le FLE-FLS y entre difficilement et rares sont les IUFM qui dispensent une formation de ce type. Tout d'abord la raison principale est le manque de formateurs dans ce domaine. On juge que c'est un domaine qui s'adresse à une minorité d'élèves, ce qui ne justifie pas un vrai plan de formation."*

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2009)

Comment mettre en place cette nouvelle option ? Les ESPE de 12 académies ont été sollicitées<sup>19</sup>. Elles ont indiqué les formations proposées aux candidats au CAPES de Lettres Modernes ayant choisi l'option FLES. En 2013-2014, seulement 4 d'entre elles assuraient une préparation tandis que les 8 autres n'en proposaient pas dans le cadre du master MEEF. Pourquoi ce faible succès d'une option apparemment attendue ? Deux raisons ont été invoquées : en premier lieu, la question des moyens financiers et en second lieu, le manque de candidats. On ne peut pas conclure à un désintéressement des candidats, parfois découragés du fait de l'incertitude à bénéficier d'une formation : celle-ci ne figurait pas sur la maquette initiale des master MEEF ou était annoncée comme susceptible d'être annulée, en fonction du nombre de candidats qui l'auraient choisie, ce qui a été effectivement le cas dans plusieurs ESPE. De ce fait, la plupart des candidats ont alors privilégié l'option littérature qui reprenait des propositions des précédents IUFM.

Intéressons nous aux 4 projets de formation des ESPE. On peut constater que le nombre de candidats inscrits à l'option demeure réduit : dans un cas, un seul candidat seulement ; ailleurs, une dizaine. Le volume horaire d'enseignement varie de 30 heures à 68 heures, réparties sur un ou deux semestres. Une académie a prévu une formation à distance. Le volume horaire et les propositions ne sont pas en relation avec le nombre d'élèves allophones arrivants des académies<sup>20</sup>, donc l'offre de formation n'est pas particulièrement en relation avec le contexte scolaire.

Par ailleurs, les intervenants sont-ils issus de la filière universitaire du FLE ou s'agit-il d'acteurs de terrain ? Dans les choix opérés, que la formation se soit déroulée ou non, le recrutement a concerné des professeurs du secondaire, parfois formateurs du CASNAV, qui travaillent au quotidien avec des élèves allophones en contexte scolaire. De plus, des universitaires interviennent mais ils ont travaillé spécifiquement sur l'apprentissage du français par ce public à besoins éducatifs particuliers (par exemple, Nathalie Auger, pour l'ESPE de Montpellier). Enfin, des ESPE avaient prévu l'intervention d'enseignants de la filière universitaire FLE, mais la préparation ayant été annulée, le projet n'a pas abouti.

## 2.3 Quel plan de formation ?

Nous présentons en annexe les grands titres de trois plans de formation concernant l'option FLES. Pour comparaison, voici les thématiques retenues dans les années 1970. Le premier CEFISEM, à Lyon, aurait organisé des stages autour de quatre thèmes : les données sociologiques, économiques et politiques ; les données linguistiques et psycho-linguistiques ; les données pédagogiques et psycho-pédagogiques et la connaissance et l'étude du matériel pédagogique (Cuenat, 1976 : 19). Les thématiques évoluent. En 2004, à la suite d'une étude dans plusieurs académies, la sociologue Claire Schiff constatait que les formations abordaient « *des thématiques socioculturelles larges du genre « connaissance de la famille africaine* »

<sup>19</sup> Il s'agit d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Créteil, Grenoble, La Guyane, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice et de Toulouse.

<sup>20</sup> D'après les données de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

plutôt que « *des questions strictement pédagogiques ou linguistiques* » (Schiff, 2004 : 83) dont les professeurs avaient concrètement besoin. Dans les formations actuelles, la tendance s'est aujourd'hui inversée, privilégiant la question linguistique, didactique et pédagogique et l'on voit apparaître les descripteurs du CECRL. Les propositions s'articulent autour de la didactique du FLE et du FLS, en prenant soin d'opérer une distinction. La notion de français langue de scolarisation (FLSCO) est aussi introduite.

Toutefois, dans cette première offre de formation, face à la réalité du terrain, d'autres besoins apparaissent et des professeurs expriment des demandes de formation, notamment en ce qui concerne l'alphabétisation auprès d'élèves non francophones, analphabète ou en situation d'illettrisme (Mendonça Dias, 2012 : 144). De plus, des demandes plus générales émanent pour mieux connaître les dispositifs et effectuer des stages d'observation (comme cela se pratique déjà dans certaines académies), ce qui rejoint les objectifs du concours. Les propositions de Fatima Chnane-Davin (2009) vont dans ce sens, à travers l'*approche interculturelle*", la *"pédagogie du projet"*, la *"gestion de l'hétérogénéité"* et aussi, *"l'observation et l'analyse des diverses situations d'enseignement du FLS dans le monde"*.

### **En conclusion**

Il aura fallu plus de 40 ans, depuis la création du premier dispositif linguistique en primaire, pour que l'enseignement du français en tant que langue seconde donne lieu à une formation initiale nationale intégrée à la préparation des concours des professeurs de collège et lycée. Celle-ci ne supprime pas la certification complémentaire de FLS dont elle se distingue en étant plus large quant aux champs abordés (le cas du FLE) et donc, aux postes visés (à l'étranger, par exemple), mais plus restrictive quant aux candidats concernés (seulement les professeurs de lettres). Au cours de sa première année de vie, l'option est demeurée très discrète en raison des délais précipités lors de la mise en place des ESPE et de la préparation des nouveaux concours. Toutefois, elle répond à une demande qui se traduit au quotidien par des stages en formation continue auprès du CASNAV ou du pôle Maîtrise de la langue. Elle reflète l'évolution d'une école plurilingue, non pas nouvelle car l'école a toujours réuni des élèves locuteurs de langues autres que le français, mais dont le plurilinguisme est reconnu. Ainsi, la présence même de l'option amène à réfléchir plus précisément à la situation sociolinguistique des élèves et de leurs atouts, qui peuvent être mis en valeur à la fois pour eux-mêmes mais aussi pour le groupe classe et les pratiques d'enseignement. Si, dans le contexte scolaire français, la didactique du français en tant que langue seconde s'est enrichie et construite des objectifs et des supports d'enseignement des lettres modernes, son intégration au concours de lettres modernes peut respectivement resserrer les liens avec les lettres modernes et inviter à revisiter la pédagogie et la didactique en classe ordinaire pour des francophones natifs, notamment sur la question de la langue de scolarisation, dont l'approche pourrait être transdisciplinaire.



## Bibliographie

Agence Universitaire de la Francophonie (dir.) (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones.

Auger N. (2011). *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines.

Berré M. & Savatovsky D. (dir.) (2010). *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)*. Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde, n° 44 [en ligne]. Disponible sur : <http://dhfiles.revues.org/2502>

Bertrand D., Viala A., Vigner G. (coord.) (2000). *Le Français Langue Seconde*. Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale.

Besnival, P. (coord.) (1996). *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*. Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n° 44.

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

Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2009). "Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés". *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* tome 1, IUFM du Nord-Pas de Calais.

Commission Européenne (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles : Réseau Eurydice, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : CLE International.

Klein, C. & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [en ligne]. Disponible sur : [http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2012/06/2009-082\\_-\\_igen-igaenr\\_rapport-sur-les-enafs.pdf](http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2012/06/2009-082_-_igen-igaenr_rapport-sur-les-enafs.pdf)

Klein, C. (dir.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Coll. Cap sur le français de scolarisation, Scérén CNDP-CRDP.

Mangin, S. (1975). "L'Amicale pour l'enseignement des étrangers". *La Revue administrative* 28e Année, N° 167 sept.-oct. 1975, Chronique des lecteurs, pp. 536-540.

Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. Villeneuve d'Ascq : Diffusion ANRT.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, CLE International.

Schiff C., (2004). « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Enfants sans frontières*, Hommes et Migrations n° 1251, sept.-oct.

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

Vigner G. (2005). « La formation des enseignants intervenant auprès de publics d'élèves non-francophones : le cas de la France ». *Le français dans le monde : recherches et applications*, janvier 2005, n° spécial, pp. 170-182.

Vigner G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*. Hachette Éducation.

Vigner G. (dir.) (2011). *Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIXe siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale*. Actes de la journée d'étude organisée par la SIHFLES à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Palais de la Porte Dorée, Paris le 7 mai 2010. Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde, n° 46 [en ligne]. Disponible sur : <http://dhfles.revues.org/>

### **Sitographie**

Mendonça Dias, C. (2012). *Textes et rapports officiels concernant les élèves allophones arrivants* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/textes-officiels/>

## Annexes

### **DOCUMENT 1 : les titres des plans de formation**

#### **Propositions de Fatima Chnane-Davin**

*Dès 2009, dans la perspective de la restructuration des IUFM, Fatima Chnane-Davin propose 7 grandes lignes pour un plan de formation :*

- 1/ La didactique du FLS par rapport au FLM et au FLE.
- 2/ Le français de scolarisation et l'approche interdisciplinaire.
- 3/ La méthodologie du FLS par l'observation et l'analyse des diverses situations d'enseignement du FLS dans le monde (au Canada, en Afrique francophone, dans une classe bilingue, en France) pour aller vers une contextualisation.
- 4/ L'approche interculturelle (culture anthropologique ; culture cultivée ; culture en tant que rapport au monde, aux autres et à soi).
- 5/ La pédagogie du projet.
- 6/ La gestion de l'hétérogénéité et la prise en charge des élèves en difficulté.
- 7/ L'évaluation en langue seconde à partir du CECRL, des outils de grilles de compétences et du DELF.

#### **ESPE de Montpellier**

Cette option vise à outiller de façon complémentaire l'enseignant de français qui peut être amené à travailler avec des élèves qui viennent d'arriver en France ou qui souhaite partir enseigner à l'étranger. Par ailleurs, en classe ordinaire de français, dans certains établissements, bon nombre d'élèves parlent une/des autres langues que le français à la maison. Cette diversité linguistique peut soutenir le développement des compétences en français et devenir une ressource de premier choix pour les enseignants.

Cette option vise donc à développer les compétences suivantes chez les futurs enseignants de lettres :

- didactique générale du FLE/FLS
- Phonétique corrective, didactique de l'oral
- outils : manuels, sites
- méthodologie de l'épreuve
- colles

#### **ESPE de Nancy-Metz**

- Présentation de l'option FLS
- Distinctions Enseignement du Français Langue Étrangère/ du Français Langue Seconde / du Français Langue de Scolarisation
- Définition du public
- L'accueil des EANA
- Les objectifs généraux
- Les grandes lignes de la didactique du FLS/FLSCOL
- Les courants : historique de la didactique
- Liaison entre les Items du Socle Commun et les Descripteurs du CECRL
- Présentation du sujet de l'annale zéro

## **DOCUMENT 2 :**

**Ministère de l'Éducation Nationale (2013).**

***Sujet 0 de l'option FLES du CAPES de lettres modernes [en ligne].***

**Disponible sur : [http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Annales\\_zero\\_Capes\\_2013.pdf](http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Annales_zero_Capes_2013.pdf)**

### **Documents**

1. Magazine *Géo Ado*, n° 122, Avril 2013, pp.27-28.
2. Article « Authentique », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, CLE international, 2003.
3. Cadre européen de référence pour les langues, « Niveau B1 », Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2005.
4. Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pocket », 1999.  
Extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse.

### **Sujet**

*Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, français langue seconde, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'un « document authentique » (document n° 1), accompagné d'une définition, d'une spécification du niveau attendu en FLE (documents 2 et 3) et d'un extrait de texte littéraire. Cette analyse doit vous permettre de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.*

Document 1

**ENQUÊTE**      INTRO      PRÉJUGÉS      TÉMOIGNAGES

# LES FRANÇAIS AVANT ET... APRÈS !

Des préjugés sur les Français, ces ados en avaient **AVANT** de venir passer leur année scolaire en France ! Mais qu'en disent-ils **APRÈS** avoir vécu parmi nous ?



**MOE, 16 ANS**  
Je viens de Tokyo, au Japon. C'est en discutant avec des élèves du lycée français que je me suis intéressée à la culture française.



**YULIA, 15 ANS**  
Je viens de Russie, de la ville de Nijni Novgorod à 400 km à l'est de Moscou. Je suis venue étudier en France car j'ai eu envie de changer de vie et de me plonger dans un autre monde.

**AVANT** " Mon intérêt pour la France est apparu en cours d'histoire. La France a donné au monde beaucoup de philosophes, d'écrivains, d'artistes, de mathématiciens, surtout pendant le Siècle des lumières. Je pensais que les Français étaient des gens timides, qui vivaient leurs passions dans leur tête et n'aimaient pas beaucoup parler. Et aussi qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin.

**APRÈS** J'ai un autre regard sur les Français ! J'ai rencontré des gens énergiques, qui aiment les aventures. Pas vraiment des personnes qui restent chez elles à lire un livre. Ce qui m'a surpris c'est qu'en France, les gens ont un regard très libre sur la vie. Tout est plus simple ! Si tu aimes quelqu'un, tu lui dis. Si tu veux embrasser ton copain ou ta copine, tu l'embrasses même si les autres te regardent. Je n'avais jamais imaginé que les Français mangeaient autant. Je me doutais déjà qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin... Et c'est complètement vrai ! "

**AVANT** " Je pensais que la nourriture française était très bonne, que les gens faisaient toujours la fête, que les Français aimaient la mode et portaient tous de beaux vêtements. Et que j'allais me faire beaucoup d'amis de toutes nationalités.

**APRÈS** Maintenant, je sais que la nourriture française est idéale, aussi bonne que dans le restaurant de Tokyo, dans lequel j'avais eu l'occasion d'en manger ! J'ai aussi remarqué que beaucoup de Français fument et qu'ils n'arrivent pas à s'arrêter. Par contre, tous les Français ne sont pas très bien habillés. C'est surtout à Paris que l'on voit des personnes à la mode. Je trouve que les Français suivent aussi beaucoup d'heures de cours pour apprendre les langues étrangères, mais qu'ils n'échangent et ne voyagent presque pas. Ce qui est sympa, c'est qu'ils s'intéressent aux arts, à la nourriture et à la politique. Et on en discute beaucoup. "



26

## ANALYSE GUIDE DE SURVIE



### TEAYRE, 15 ANS



Je viens d'Australie, plus précisément de Blue Haven, Central Coast, New South Wales, à 2 heures de route de Sydney. Je suis arrivée en France le 7 septembre 2012. J'ai choisi d'étudier une année en France car je voulais vivre dans une famille différente de la mienne et faire l'expérience d'un autre mode de vie.

#### AVANT

« Dès que je voyais des photos de Paris et de la tour Eiffel, j'étais fascinée. En Australie, la France est connue pour ses artistes et sa nourriture. Pour les Australiens, les Français habitent tous à Paris, portent un sweat rayé noir et blanc, et un béret. Ils mangent de la baguette, des croissants, des escargots et des cuisses de grenouille à tous les repas ! J'avais peur de vivre dans une grande famille (7 personnes) et d'avoir du mal à me faire des amis.

#### APRÈS

Mes craintes se sont envolées. Tout se passe bien ! Les Français sont très gentils, surtout à l'école. Mes amis m'aident quand je ne comprends pas. J'aime parler français. C'est une langue au son lisse et léger que je pourrais écouter toute la journée. J'ai visité Paris, la tour Eiffel, l'Arc de triomphe et Notre-Dame. La nourriture est très fraîche et saine. Je n'ai pas mangé de cuisses de grenouille. J'ai mangé des kiwis, des pamplemousses, des pains français, des pâtisseries et des crêpes au Nutella. C'est délicieux. »



### ALEJANDRO, 16 ANS



Je viens de Tegucigalpa, la capitale du Honduras.

#### AVANT

« Quand je pensais à la France, je voyais des images de la tour Eiffel, des Français avec des moustaches, une baguette et un béret. Ils buvaient du vin et mangeaient des escargots et de la grenouille. J'avais aussi entendu dire que les Français étaient sales, qu'ils ne se douchaient pas et qu'ils mettaient des parfums de grands parfumeurs, comme Dior ou Chanel, pour masquer les odeurs. Je ne savais pas comment j'allais faire si je ne pouvais pas me doucher tous les jours ! Je pensais aussi que la France était un pays froid.

#### APRÈS

J'ai été rassuré de voir que les Français étaient propres, et j'ai été séduit par Paris et ses monuments. J'ai aussi visité des châteaux et des églises. L'histoire de la France est incroyable ! Au niveau de la cuisine, j'adore le pain et les desserts. Les crêpes, les flans, les macarons, c'est magnifique ! Par contre, j'ai vu des huîtres sur la table de Noël, c'était spécial... La France est un pays vraiment froid. Chez moi, quand il fait 18 °C, on sort les blousons. Ici, j'ai vu la neige pour la 1<sup>re</sup> fois et j'ai ressenti des températures en dessous de 0 °C ! »



### MARIE-CHRISTINE, 15 ANS



Je viens de Saarbrücken, en Allemagne.

#### AVANT

« Je pensais que les Français mangeaient beaucoup de poissons et de fruits de mer. Je pensais qu'ils étaient très chic et très stricts.

#### APRÈS

Les Français sont souvent bien habillés. Ils font attention à leurs vêtements et en achètent souvent. Ils regardent comment les autres sont habillés. Ils prennent du temps pour manger et un dessert à la fin du repas. Ils mangent beaucoup ! Les Français sont stricts, surtout à l'école. Les professeurs sont sévères, et disent ce que l'on doit faire. En Allemagne, les professeurs sont plus proches de nous. Ils nous parlent et on fait des jeux pour apprendre. »

Geo Ado  
n°122 avril 2013

Tous ces ados passent une année scolaire en France dans une famille d'accueil.  
Merci à l'association AFS Vivre sans frontière pour ces précieux contacts. Plus d'infos : [www.afs-fr.org](http://www.afs-fr.org)

27

## Document n° 2

### AUTHENTIQUE

La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. À noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. Les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.

*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, Paris : Asdifle/Clé international, 2003, p. 29.

## Document n° 3

Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
-------------------------	----	---

*Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre. Enseigner. Évaluer*, Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2000, p. 25.

## Document 4

### Document n° 4

*Dans Le Cœur à rire et à pleurer, sous-titré « Contes vrais de mon enfance » et dédié à sa mère, la narratrice, originaire de la Guadeloupe, évoque une scène de son enfance dans les années cinquante.*

[...] Aujourd'hui, je me représente le spectacle peu courant que nous offrions, assis aux terrasses du Quartier latin dans le Paris morose de l'après-guerre. Mon père ancien séducteur au maintien avantageux, ma mère couverte de somptueux bijoux créoles, leurs huit enfants, mes sœurs yeux baissés, parées comme des châsses, mes frères adolescents, l'un d'eux déjà à sa première année de médecine, et moi, bambine outrageusement gâtée, l'esprit précoce pour son âge. Leurs plateaux en équilibre sur la hanche, les garçons de café voletaient autour de nous remplis d'admiration comme autant de mouches à miel. Ils lâchaient invariablement en servant les diabolos menthe :

- Qu'est -ce que vous parlez bien le français!

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bomaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

- Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père. [...]

Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pockett », 1999.