

UNIVERSITE DE ROUEN

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES  
DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE

ECOLE DOCTORALE SAVOIR, CRITIQUE ET EXPERTISES

---

MASTER 2 SCIENCES HUMAINES, SCIENCES SOCIALES, MENTION LANGAGE, DIFFUSION,  
FRANCOPHONIE, ECHANGES  
SPECIALITE « DIFFUSION DU FRANÇAIS »,  
A FINALITE PROFESSIONNELLE

---

# Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du F.L.S. ?

Rapport de stage présenté par

Catherine Mendonça Dias  
*N° étudiant : 20207424*

Septembre 2006  
Collège Francisco Goya, à Bordeaux

**Sous la direction de Clara Mortamet**

**Equipe d'accueil :**  
Laboratoire DYALANG FRE CNRS 2787

## **REMERCIEMENTS**

*Je remercie le principal du collège Francisco Goya de son accueil ainsi que l'adjoint au principal de sa confiance quant au questionnaire proposé aux élèves.*

*Mes remerciements s'adressent tout particulièrement, à l'enseignante de français qui m'a ouvert la porte de sa classe.*

*Un grand merci aussi à toute l'équipe du collège ! ...*

*Et bien sûr, un grand merci aux élèves qui ont participé au questionnaire et à qui je souhaite une bonne continuation dans leur parcours !*

*Ma reconnaissance va à Clara Mortamet qui a suivi la construction de ce présent mémoire et m'a aidée par ses relectures attentives, en m'apportant ses opinions et conseils.*

# SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
1.1 IDEES DE DEPART A PARTIR D'UNE CONNAISSANCE DE TERRAIN : LA DIVERSITE DES PUBLICS APPRENANT LE FRANÇAIS EN FRANCE .....	4
1.2 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	6
1.3 CHOIX DU LIEU DE STAGE ET METHODOLOGIE .....	6
<b>2. PREMIERE PARTIE : DES JEUNES VENUS DE L'ETRANGER SCOLARISES DANS UN COLLEGE FRANÇAIS .....</b>	<b>11</b>
2.1 LES CLASSES D'ACCUEIL DE FRANCE ET DE GIRONDE MISES EN PLACE DANS LES COLLEGES POUR LES JEUNES VENUS DE L'ETRANGER .....	11
2.1.1 <i>Rapide historique de la Classe d'accueil</i> .....	11
2.1.2 <i>Comment arriver dans une classe d'accueil ? L'exemple de Bordeaux.</i> .....	14
2.2 PRESENTATION DE LA CLASSE D'ACCUEIL DU COLLEGE FRANCISCO GOYA, A BORDEAUX.....	18
2.2.1 <i>Description du collège</i> .....	18
2.2.2 <i>Les élèves de la classe d'accueil</i> .....	20
2.2.3 <i>La classe d'accueil au Collège Francisco Goya : des moyens humains et matériels</i> .....	20
2.3 ESQUISSE GENERALE D'UNE TYPOLOGIE DES FACTEURS D'HETEROGENEITE, A PARTIR DE L'OBSERVATION .....	23
<b>3. DEUXIEME PARTIE : DES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON MODIFIABLES PAR LE PROFESSEUR .....</b>	<b>25</b>
3.1 DES FACTEURS SPECIFIQUES AUX ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL .....	25
3.1.1 <i>Les facteurs fixes et inhérents à l'identité des élèves de la classe d'accueil</i> .....	25
3.1.1.1 Hétérogénéité des âges des apprenants .....	25
3.1.1.2 Hétérogénéité des nationalités et des pays des apprenants .....	29
3.1.1.3 Hétérogénéité linguistique des apprenants.....	34
3.1.2 <i>Des facteurs d'hétérogénéité liés au passé de l'élève</i> .....	46
3.1.2.1 Hétérogénéité des passés scolaires des apprenants .....	46
3.1.2.2 Hétérogénéité de l'apprentissage du français dans le pays d'origine.....	51
3.1.3 <i>Des facteurs dépendants de la situation d'arrivée en France</i> .....	52
3.1.3.1 Hétérogénéité du projet de séjour en France et l'effet sur la motivation .....	52
3.1.3.2 Hétérogénéité du temps passé sur le territoire français et du contact avec la langue française.....	53
3.2 DES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON SPECIFIQUES AUX ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL .....	57
3.2.1 <i>Hétérogénéité de milieu familial, social et culturel</i> .....	57
3.2.1.1 Hétérogénéité des moyens humains et matériels mis en œuvre à la maison pour favoriser l'apprentissage en français.....	59
3.2.1.2 Hétérogénéité des pratiques de lecture cursive en langue maternelle .....	60
3.2.2 <i>Hétérogénéité de l'intelligence ?</i> .....	62
3.2.3 <i>Hétérogénéité du goût pour l'école : de la satisfaction à la motivation</i> .....	65
3.2.3.1 Motivés pour venir au collège ?Mention bien .....	65
3.2.3.2 Motivés pour le français ? Médaille d'or.....	67
3.2.3.3 Mise en évidence de 4 profils .....	70
3.3 CONCLUSION SUR LES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON MODIFIABLES PAR LE PROFESSEUR.....	72
<b>4. TROISIEME PARTIE : DES FACTEURS D'HETEROGENEITE MODIFIABLES PAR LE PROFESSEUR .....</b>	<b>74</b>
4.1 HETEROGENEITE DES BESOINS .....	74
4.1.1 <i>Des besoins généraux : le français langue seconde</i> .....	74
4.1.2 <i>Des besoins spécifiques : le français langue de scolarisation</i> .....	77
4.1.3 <i>Des besoins pour communiquer, s'exprimer et comprendre</i> .....	79
4.1.4 <i>Conclusion sur l'hétérogénéité des besoins</i> .....	82
4.2 HETEROGENEITE DES COMPETENCES .....	83
4.2.1 <i>Des compétences à l'oral : hétérogénéité des niveaux</i> .....	83
4.2.2 <i>Des compétences à l'écrit : hétérogénéité des niveaux</i> .....	86
4.2.3 <i>Conclusion sur l'hétérogénéité des niveaux</i> .....	86
<b>5. CONCLUSION .....</b>	<b>.....</b>

# INTRODUCTION

## IDEES DE DEPART A PARTIR D'UNE CONNAISSANCE DE TERRAIN : LA DIVERSITE DES PUBLICS APPRENANT LE FRANÇAIS EN FRANCE

### *De la diversité du public ...*

La France accueille des étrangers. Ces derniers viennent pour travailler, pour étudier, pour trouver une meilleure situation, fuir parfois, se réfugier, retrouver de la famille aussi. Ils restent en France quelque temps, longtemps, toujours. En fonction de leur situation, ils auront plus ou moins facilement accès à l'apprentissage de la langue française. Pour la plupart, cette langue va être vitale : elle leur permet de communiquer, de s'intégrer et de trouver leur place dans la société, et aussi de faire valoir leurs droits et de se défendre. Il s'agit alors d'« apprendre le français ». Pour ceux qui ne peuvent s'offrir des cours payants, les alternatives sont en fonction de leur situation : ils apprennent en immersion comme ils peuvent, en milieu alloglotte. D'autres suivent quelques heures de cours dans des structures associatives et sociales. Certains bénéficient d'une formation plus intensive dans un cadre professionnel. Dans ces espaces d'apprentissage, le français est enseigné à un ensemble de personnes de langues, de cultures, de profils, de situations diverses, unies par la seule et même volonté : l'apprentissage du français.

Ces apprenants peuvent être des enfants qui suivent leurs parents ou viennent retrouver un ou des membres de la famille, ou encore un tuteur. Pour eux aussi, l'apprentissage du français est essentiel, même si l'immigration ne relève pas de leur choix. Sur le territoire français, ces enfants ont l'obligation et le droit d'aller à l'école jusqu'à 16 ans. Des classes d'accueil sont mises en place pour eux, jeunes aux parcours multiples, au vécu divers et aux objectifs pluriels. Ce sont de ces jeunes adolescents qu'il va être question, à travers l'observation active d'une classe d'accueil dans un collège bordelais.

### *... A l'hétérogénéité des classes d'apprenants*

Nous pouvons *a priori* considérer que tout groupe est plus ou moins hétérogène. Tout groupe n'est-il pas en fait un ensemble d'individualités que l'on tend à uniformiser sous l'appellation de groupe ? Ici, le dénominateur commun est l'apprentissage du français, dénominateur qui justifie l'appellation de groupe. Et à l'intérieur de ce groupe, peuvent se

trouver autant de cas particuliers que d'individus, différents de par leur nationalité, leurs conditions d'arrivée en France, leur motivation, leur parcours individuel, leur âge, leurs compétences linguistiques ... Quelles sont alors les implications, générées par ces particularités, pour l'enseignement/l'apprentissage du français,?

### ***Mais qu'est-ce que « l'hétérogénéité » ?***

Face à un public allophone apprenant le français, la question de l'« hétérogénéité » est très présente, évoquée par les enseignants de manière récurrente et d'autant plus marquée lorsque l'apprentissage se déroule dans des situations d'urgence et avec peu de moyens humains et matériels. Mais qu'est-ce que l'hétérogénéité ? Claude Caitucoli<sup>1</sup> constate que ce terme est employé comme synonyme de diversité difficile : « *Souvent la notion est utilisée sans être clairement définie. Elle est posée comme une évidence [...] et surtout comme un problème.* », problème vécu par l'apprenant et/ou l'enseignant sous des angles différents?

### ***Lieux communs sur l'hétérogénéité en classe d'accueil***

Les exemples de situations qualifiées de « hétérogènes » sont abondants en Classe d'accueil. En tête, nous avons la différence de niveaux, la plus largement invoquée pour qualifier la classe d'hétérogène. Bien sûr, si cette hétérogénéité n'est pas spécifique aux classes d'accueil, les facteurs qui la sous-tendent sont à mettre en relation avec leur situation d'arrivée récente en France. Les facteurs en deviennent plus diversifiés et complexes : par exemple, la motivation peut ralentir ou accélérer l'apprentissage quel qu'il soit, mais ici, elle doit être aussi mise en relation avec les conditions d'arrivée en France (l'enfant ne voulait pas partir ?) et les conditions de séjour (l'enfant repartira en fin d'année scolaire ? dans quelles conditions réside-t-il en France ? avec un parent, un tuteur ? dans une résidence fixe, dans des logements temporaires ? parle-t-il français à la maison ? ... ), la motivation liée aux besoins langagiers (l'enfant doit-il aider un parent à communiquer ? à s'en faire l'interprète auprès d'institutions, de centres administratifs ?). Les facteurs agissant sur la différence de niveaux sont multiples, nous les développerons tout au long de notre étude en observant lesquels sont spécifiques à la classe d'accueil et lesquels sont communs à toute situation d'apprentissage.

Autre situation d'hétérogénéité évoquée : le nombre de nationalités présentes dans la classe. Mais quelle incidence va avoir le nombre de nationalités ? Est-ce un inconvénient ou

---

<sup>1</sup> CAITUCOLI, Claude (sous la direction de), 2003 : *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publication de l'Université de Rouen, coll. Dyalang, p.118.

un avantage ? Dans notre cadre d'étude, la nationalité va sous-tendre une langue ou des langues maternelles, un système scolaire, une culture. Ainsi, quand nous entendons que la classe est très hétérogène du fait du nombre de nationalités, dans quelle mesure ce simple constat est-il pris en compte dans l'enseignement ?

Ces grands topoi de l'hétérogénéité se combinent avec d'autres facteurs qui pourraient être développés à l'infini, signalant la diversité inhérente à un groupe d'apprenants. Cependant, quels sont les facteurs pertinents à prendre en compte dans l'enseignement de FLE/FLS ? Et, face à la singularité des besoins et des profils des apprenants, quels sont alors les moyens et les outils des enseignants pour répondre efficacement aux besoins de chacun ?

### PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Ma **problématique** est la suivante : *comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage FLE/FLS pour chacun des apprenants ?*

Elle s'appuie sur l'**hypothèse principale** selon laquelle l'hétérogénéité d'une classe implique des facteurs actifs dans la situation d'apprentissage que l'enseignant ne peut pas (ou ne doit pas) ignorer s'il veut rendre les activités collectives ou individuelles accessibles à tous, que ces facteurs agissent comme frein ou comme moteur. Quels sont ces facteurs d'hétérogénéité et sur quoi/qui agissent-ils ?

Par ailleurs, elle sous-tend une **hypothèse secondaire à orientation pédagogique** : une fois identifiés, ces facteurs d'hétérogénéité ne peuvent-ils pas donner lieu à des activités spécifiques (interculturel, activités ludiques pour motiver...), des outils et des modes de travail variables (autonomie ; travail en groupe ...) qui viennent s'appuyer sur les caractéristiques de l'hétérogénéité pour créer une dynamique de classe.

### CHOIX DU LIEU DE STAGE ET METHODOLOGIE

#### ***Bienvenue en classe d'accueil***

J'ai pris contact avec le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) qui m'a renseignée sur les classes d'accueil. La classe d'accueil m'apparaissait intéressante pour plusieurs motifs : elle offre un nombre d'élèves qui sont assidus et un volume horaire important qui se prête bien à l'observation

active tout en la limitant. En effet, la classe présente une certaine homogénéité : les apprenants sont des jeunes venus de l'étranger qui doivent poursuivre leur scolarité en France (scolarité obligatoire oblige) et qui doivent suivre des cours aux grands objectifs fixés par des textes officiels ; tous en fin d'année rejoignent le cursus ordinaire. Pourtant, les enseignants se plaignent de son hétérogénéité : à quoi font-ils référence ? ... Par ailleurs, la classe d'accueil m'apparut un espace intéressant puisque j'avais moi-même enseigné en tant que vacataire dans une classe similaire, ce qui me donnait un repère de comparaison. Enfin, je comptais me diriger vers l'enseignement public, donc ce stage correspondait à mon projet professionnel.

### ***De l'observation à l'analyse***

Pour répondre à cette problématique, j'essayai dans un premier temps de définir les critères de l'hétérogénéité et notamment, je réfléchis sur la pertinence de ces critères en fonction des objectifs d'apprentissage en F.L.S. Les critères spécifiques à l'enseignement du FLS ont été plus particulièrement étudiés, par rapport à ceux qui sont identifiables dans une situation d'enseignement de classe générale en collège (tels que la dyslexie qui différencie certains élèves quant aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans la communication, ...). J'ai donc cherché à répondre à la question suivante : en quoi la classe peut-elle être qualifiée d'hétérogène ? (question qui sous-tend une observation active). Et faut-il nécessairement tenir compte de ces critères ? (question qui implique une analyse). Alors, je me suis interrogée sur les inconvénients rencontrés dans une classe hétérogène : en quoi les éléments d'hétérogénéité posent-ils problème à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ? Et d'un autre côté, l'hétérogénéité ne présente-t-elle pas des avantages pour la classe ?

### ***Observation***

Accueillie dans une classe d'accueil à Bordeaux, j'ai mené une observation active pour tester la validité de mon hypothèse principale : observer les facteurs d'hétérogénéité, les contraintes qu'ils sous-tendent, les avantages qu'ils suscitent, ainsi que leur prise en compte par l'enseignant, telle a été ma démarche. Pour effectuer cette observation, j'avais préalablement des points formels à étudier pour décrire le contexte, comme la disposition de la classe, la relation enseignant-élèves, le contenu des cours, l'emploi du temps, la prise de parole en classe, le travail des élèves et leur évaluation (cahier, récitation, devoirs) ... ces différents points devant être mis en relation suivant une dynamique qui montre comment les facteurs interagissent et dans quelle mesure les facteurs d'hétérogénéité interviennent. Dans le même temps, je notais le déroulement des séances successives, en portant mon attention sur le

contenu didactique, sur les méthodes pédagogiques et la répartition du temps accordé aux différentes compétences écrites et orales. Au fur et à mesure, je relevais les « événements » liés aux facteurs d'hétérogénéité dégagés (par exemple, une élève qui aide une nouvelle arrivante ne sachant pas parler du tout français).

### ***Présence et intervention***

Je me suis donc installée au fond de la classe pour que ma présence soit progressivement oubliée par les élèves et j'ai observé ces différents éléments. Pourtant, un élément d'hétérogénéité m'a frappé d'autant qu'il créait une exclusion, il s'agissait de l'hétérogénéité de niveau laquelle, comme nous le verrons, s'avère une conséquence d'un ensemble de facteurs d'hétérogénéité. Je me rendis compte que certains élèves entendaient et recopiaient les leçons mais derrière cette apparente activité, ils ne comprenaient pas et ne réalisaient pas – pour cause – les exercices. Ainsi, plusieurs élèves déguisaient plus ou moins leur inactivité durant le cours de français, ce qui n'était pas sans soulever des questions pour l'enseignante sur leur motivation voire leur « intelligence ». Il s'agissait là des derniers de classe, que l'on appelle parfois les « enfants radiateur ». Cependant, l'enseignante ne souhaitait pas diviser la classe en groupes de niveaux mais amener ces élèves à travailler et à s'efforcer de suivre. Deux élèves turcs arrivèrent peu après le début de mon stage. Comme ils ne savaient pas travailler seuls à partir des fiches que leur donnait l'enseignante, je vins les assister et les exercèrent à l'oral, car le passage direct à l'écrit ne fonctionnait pas pour leur apprentissage. Ainsi, de manière informelle, j'ai suivi régulièrement ces deux élèves et quelques autres occasionnellement, ce qui m'a pris beaucoup de mon temps mais m'a permis de vérifier plusieurs points sur l'hétérogénéité.

Par ailleurs, je décidai de ne pas réaliser de séances pour l'ensemble de la classe, malgré les propositions de l'enseignante, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les heures de français avaient diminué car la classe d'accueil bénéficiait de deux interventions : une intervention de l'association le Bruit du Frigo qui amenait les élèves les mardis après-midi à la découverte de leur ville et une intervention de deux stagiaires en F.L.E. qui venaient monter une pièce de théâtre avec les élèves. Ensuite, étant donné que les heures de français étaient restreintes, je n'aurais pas eu assez de séances pour mener un travail intéressant et analysable sur le long terme. Enfin, la situation de classe me paraissait assez riche d'éléments et je n'étais pas encore au stade de leur analyse pour créer une séquence pertinente.

### ***Outils d'analyse pour mieux connaître les élèves***



Pour mieux connaître les élèves et aussi leur compétence dans l'objet de leur apprentissage, c'est-à-dire le français, j'ai consulté leurs cahiers, analysés leurs devoirs notés (principalement les dictées) et me suis entretenue avec chacun d'entre eux. L'entretien<sup>2</sup> a été présenté sous forme d'une enquête de satisfaction : l'élève est-il *content* ou *pas content* de son apprentissage ? Je leur expliquai que les résultats de cette enquête pouvaient améliorer les cours de français pour les classes de français. Les questions d'ordre familial ou social étaient absentes (dans ma typologie des facteurs d'hétérogénéité, je les range comme facteurs non spécifiques de la classe d'accueil puisqu'ils caractérisent également le cursus ordinaire). Comme l'enquête n'était pas intime, les élèves pouvaient s'inscrire à deux pour venir répondre aux questions de l'enquête qui se déroulait avec moi, au C.D.I. du collège. Le fait de venir avec un camarade favorisait l'échange et créait un climat plus convivial et propice à l'interculturel quand il s'agissait de décrire son système scolaire. L'entretien durait environ deux heures. L'ensemble de l'enquête était présenté, puis les élèves lisaient les questions à tour de rôle, à voix haute, ou je prenais le relais pour une question de temps. Ils répondaient par écrit aux questions, dans une orthographe libre et parfois phonétiquement. Lors des citations présentes dans les chapitres suivants, j'ai rétabli l'orthographe et la syntaxe pour qu'elles ne « parasitent » pas la lecture. Bien entendu, je les invitais à être sincères dans leur réponse et il semblerait qu'ils se soient prêtés au jeu, puisqu'ils émettent parfois des jugements aussi bien négatifs que positifs concernant des textes ou des activités.

L'ensemble de la classe a participé à ce questionnaire, à l'exception d'Eda qui est repartie en Bulgarie avant la fin de l'année scolaire et de Walid qui pour un concours de circonstances (absences et fermeture du collège plus tôt que prévue, à cause du brevet) n'a pas pu répondre au questionnaire. Enfin, deux élèves ont répondu partiellement : Dilek et Abdel n'étaient pas concernés par la rubrique « Les cours de français » puisqu'étant arrivés en cours d'année, ils n'ont pas suivi les mêmes activités que les autres. Donc l'échantillon se constitue de seize élèves, plus Dilek et Abdel pour la première partie, soit alors dix-huit élèves. Mon échantillon, petit, n'a pas l'ambition de révéler de grandes lois de l'hétérogénéité mais tout simplement de servir de bases de réflexions à l'analyse de facteurs d'hétérogénéité. Plus que des statistiques aux chiffres significatifs, il s'agit d'exemples à titre indicatif.

Cette enquête a apporté de nombreuses données qui complètent celles relevées en classe, durant les activités hors-classe et au conseil de classe, données qui jalonnent les analyses des

---

<sup>2</sup> Annexe, doc. 3 : « L'enquête de satisfaction » et doc. 4 : « Un échantillon de 18 élèves qui répondent à l'enquête de satisfaction »

facteurs d'hétérogénéité. Ces données se retrouvent par ailleurs sous forme de tableaux placés en annexe, comme il sera indiqué tout le long de ce présent mémoire.

### ***Les entretiens avec les adultes***

J'ai réalisé des grilles d'entretien<sup>3</sup> à l'attention du principal et de la personne du CASNAV, chargée d'orienter les jeunes nouveaux arrivants vers les établissements scolaires. Concernant les entretiens avec les enseignants, j'ai tout simplement discuté avec eux en salle des professeurs. Par ailleurs, j'ai assisté aux cours du professeur de mathématiques et à ceux du professeur d'arts plastiques.

### ***Connaître les élèves par l'image***

J'ai proposé à l'enseignante d'arts plastiques de mener un travail plastique avec les élèves afin qu'ils s'expriment sur leur venue en France. Elle a alors imaginé un scénario qu'elle a développé avec les élèves : vous arrivez en France, vous ne savez pas parler le français, vous essayez de raconter d'où vous venez et comment vous êtes arrivés (en combien de temps, par quel moyen de locomotion, avec qui). Après un exercice de mime, les élèves sont parvenus à un travail plastique dont les détails figurent en annexe, lors de la présentation des élèves. Par ailleurs, sont présentes aussi d'autres illustrations qu'ils ont réalisées en cours d'année, notamment un travail sur l'autoportrait.

### ***De l'analyse à l'action***

En fonction de toutes les données recueillies (via des grilles d'observation, grilles d'entretien ...), j'ai réfléchi à des propositions pédagogiques en visant l'hypothèse secondaire qui pourrait être un des modes de réponse à la problématique. Je me suis appuyée bien entendu sur les projets pédagogiques pré-existants (pédagogie différenciée, pédagogie du projet, pédagogie centrée sur les besoins des apprenants, soutien scolaire individualisé ...).

---

<sup>3</sup> Annexe, doc. 5 : « Guide d'entretien avec M. le Principal » et doc. 6 : « Guide d'entretien avec une responsable du CASNAV »

# **PREMIERE PARTIE : DES JEUNES VENUS DE L'ETRANGER SCOLARISES DANS UN COLLEGE FRANÇAIS**

## **LES CLASSES D'ACCUEIL DE FRANCE ET DE GIRONDE MISES EN PLACE DANS LES COLLEGES POUR LES JEUNES VENUS DE L'ETRANGER**

*« L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. »<sup>4</sup>*

### **Rapide historique de la Classe d'accueil**

*« L'évolution de l'enseignement de la langue française correspond à l'évolution de l'instruction scolaire obligatoire. L'école a accueilli des enfants dont la langue maternelle n'était pas le français et les a instruits en français. Le but n'était pas uniquement d'éduquer des enfants et d'en faire des citoyens mais aussi de permettre à la langue française de devenir la langue nationale. »<sup>5</sup>*

***De la progressive mise en place de classes d'accueil pour faciliter l'acquisition du français, langue de scolarisation des jeunes venus de l'étranger ...***

Avant 1882, l'enseignement ne prend pas en compte les langues maternelles des élèves. Le 28 mars 1882, un texte officiel évoque la prise en compte de publics étrangers en

---

<sup>4</sup> Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel.

<sup>5</sup> BARRIERE, Isabelle, 2000 : Des enfants non-francophones à l'école française, DESS.

ces termes : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 14 ans révolus.* »<sup>6</sup>. Ce n'est qu'en 1965 que ces élèves font l'objet d'un enseignement spécifique dispensé au sein d'une classe d'initiation (CLIN) ouverte en primaire, à Aubervilliers<sup>7</sup>. Après cette première expérience, l'initiative est autorisée officiellement<sup>8</sup> en 1970. En plus de ces classes spécifiques réservées aux non-francophones, sont créés des cours de rattrapage intégrés (CRI) dans le primaire qui assurent quelques heures de français répondant aux besoins d'élèves étrangers. En 1972, le secondaire est à son tour concerné par l'ouverture de classe d'adaptation (CLAD), rebaptisée classe d'accueil pour éviter l'homonymie avec les classes spécialisées pour les déficients intellectuels. Pareillement, des heures de soutien sont proposés dans le secondaire avec la mise en place de modules d'accueil temporaires (MAT). En outre, certains jeunes arrivant en France ne maîtrisent pas l'écrit dans leur langue d'origine, aussi la nécessité s'est imposée de créer une classe d'accueil spécifique concernant les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA).

### ***Avec le maintien d'un lien culturel entre l'élève arrivant en France et son pays d'origine***

Parallèlement, le besoin s'est fait sentir de maintenir un lien culturel entre l'élève et son pays d'origine, lien entretenu par l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO). Cette mesure vise une meilleure intégration et autorise au jeune une perspective de retour s'il le souhaite. Ainsi, ces enseignements sont organisés par des accords bilatéraux<sup>9</sup> entre la France et successivement le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie, pays qui recrutent et rémunèrent les enseignants des ELCO, avec bien entendu l'aval des institutions françaises.

### ***Des classes d'accueil suffisantes ?***

En 2005, l'Education Nationale<sup>10</sup> compte 1833 dispositifs d'accueil (classes spécifiques et cours de soutien confondus) dont près de la moitié se localise en zone

---

<sup>6</sup> Aujourd'hui, nous trouvons une formulation similaire dans le Code de l'Education, art.L131-1 : « *L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans* ».

Qui plus est, la France a ratifié une convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, qui garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle

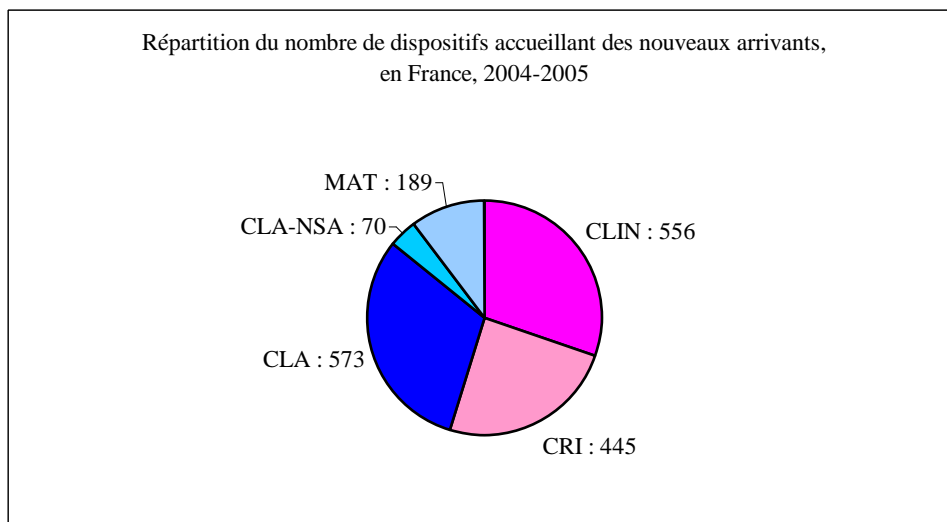
<sup>7</sup> *Discours d'ouverture de monsieur Jack Lang, ministre de l'Education Nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France – 29 mai 2001*

<sup>8</sup> circulaire n°70-37 du 13 janvier 1970

<sup>9</sup> le Portugal en 1973, l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, la Yougoslavie en 1977, la Turquie en 1978 et l'Algérie en 1981.

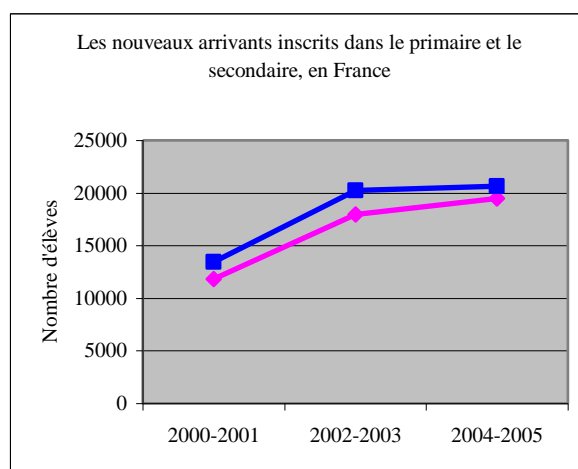
<sup>10</sup> *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, note d'information 06-08, mars 2006, Direction de la Programmation et du Développement.

d'éducation prioritaire et qui se répartissent comme suit (*en rose, figure le primaire et en bleu le secondaire*) :



Tous les jeunes venus de l'étranger sont alors désignés sous l'appellation d'« élève nouvellement arrivé en France » (ENAF), relevant de la nationalité française ou non. Mais ce n'est qu'en 2001 que débiteront des études institutionnelles sur leur profil pour évaluer leurs difficultés scolaires. En 2005<sup>11</sup>, ce sont environ 40 000 jeunes concernés qui représentent 0,4 % de l'ensemble des élèves de métropole et des départements d'outre-mer.

Néanmoins, si on compte plus de dispositifs pour le primaire que pour le secondaire, les élèves qui arrivent sont en nombre légèrement plus important pour le secondaire que pour le primaire : par conséquent, tandis que le primaire répond aux besoins, le secondaire est parfois défaillant quant à la satisfaction de tous les besoins. Voici un tableau résumant la situation de la France, ces dernières années (*en rose, figure le primaire et en bleu le secondaire*) :



<sup>11</sup> Cf. note ci-dessus

Nous ne développerons pas ici l'analyse de chiffres, cependant il nous faudra garder à l'esprit que cette balance parfois négative pour le secondaire conduit à mettre certains élèves sur liste d'attente (élèves que nous avons rencontrés au cours du stage) tandis que d'autres ne bénéficient d'aucun soutien. Ce « manque de place » motive d'autant plus la volonté d'intégrer les élèves de la classe d'accueil le plus rapidement possible dans le cursus ordinaire afin de laisser des places libres pour les jeunes en attente.

### ***Qui s'occupe de l'inscription de ces élèves ?***

En 1975, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont créés qui vont progressivement centrer leurs missions sur « *l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école* »<sup>12</sup>. Leur nouvelle terminologie de « centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV) permet de recadrer leur positionnement institutionnel : « *ce recentrage signifie clairement qu'il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire* »<sup>13</sup>. En effet, le classement en zone d'éducation prioritaire (ZEP), opéré en 1981, prenait en compte parmi ses critères la présence de jeunes venus de l'étranger, mais ces derniers n'étaient pas seulement présents dans ces zones.

Quoiqu'il en soit, le CASNAV devient le passage obligé pour que le jeune venu de l'étranger intègre un établissement scolaire du secondaire, en France.

### **Comment arriver dans une classe d'accueil ? L'exemple de Bordeaux.**

#### ***De la prise de contact du futur élève avec le CASNAV ...***

Dans le primaire, l'enfant peut être directement inscrit dans l'établissement scolaire, tandis que dans le secondaire, l'adolescent doit obligatoirement avoir suivi un entretien préalable avec le CASNAV. La prise de rendez-vous s'effectue par téléphone ; l'entourage de l'adolescent est informé de l'existence du CASNAV par le biais du bouche à oreille, par l'information diffusée par les structures associatives, sociales ou institutionnelles, ou orienté

---

<sup>12</sup> *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel.

<sup>13</sup> cf. note ci-dessus

par le directeur de l'établissement. Le premier contact donne un aperçu du cadre de vie de l'adolescent en fonction de son ou ses accompagnateur(s) : toute la famille (avec les frères et les sœurs, les parents ...), un membre de famille, un « voisin » ou un ami, un membre d'une structure sociale, personne. Les parents présents sont tenus d'informer de leur projet migratoire (regroupement familial, ...) et de présenter des papiers, notamment celui de filiation. Dans certains cas, notamment pour des jeunes filles maghrébines, les parents ont établi une délégation des droits et devoirs parentaux à un tiers, parent ou non (ce qui peut se révéler parfois une forme déguisée d'esclavage où la jeune fille accomplit les tâches ménagères, la garde des enfants ...). Remarquons que le CASNAV doit être vigilant sur la situation de l'enfant.

Au départ professeur des écoles, puis titulaire d'un certificat d'enseignante formatrice, l'interlocutrice du CASNAV à Bordeaux assure l'aide à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

***Avec un entretien et un test d'évaluation pour apporter des réponses pédagogiques<sup>14</sup>...***

L'entretien et l'évaluation durent entre deux et trois heures. L'entretien tente d'évaluer la proximité de l'enfant avec la scolarité et notamment avec l'écrit. Il comporte un test d'évaluation que l'enfant réalise sur place. Ce test présente 3 niveaux différents, pouvant évaluer du CM à la 3<sup>ème</sup> ; il s'agit d'un test de lecture qui existe en 27 langues où l'enfant doit répondre à des QCM. Le correcteur possède une version française. Remarquons que la personne chargée de l'entretien au CASNAV de Bordeaux connaît 17 langues, ce qui facilite la communication et la correction du test. Il communique par la suite la synthèse de l'évaluation à l'établissement d'accueil.

Ces évaluations doivent permettre d'apporter des réponses pédagogiques au profil des élèves. Néanmoins, ces réponses sont limitées quant à l'apprentissage du français, les possibilités d'accueil étant réduites comme le prouve le tableau ci-dessous :

CRITERES	Age		
	Primaire	Secondaire	Cas possible pour les plus de 16 ans
Sait lire/écrire	→ <u>Classe d'initiation</u> (CLIN)	→ <u>Classe d'accueil</u> (CLA)	Cycles d'insertion pré-professionnels spécialisés en français langue
	→ Coursus ordinaire avec cours	→ Coursus ordinaire avec	

<sup>14</sup> Annexe, doc. 7 : « Dossier d'entretien du CASNAV »

<b>dans sa langue d'origine</b>	de rattrapage intégré (CRI)	modules d'accueil temporaires (MAT)	étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA) <sup>15</sup>
	→ Coursus ordinaire (CO)	→ Coursus ordinaire (CO)	
<b>Ne sait pas lire/écrire dans sa langue d'origine</b>	Mêmes possibilités que ci-dessus	<u>Classe d'accueil des élèves non scolarisés antérieurement</u> (CLANSA)	

L'idéal est bien souvent de rejoindre une classe spécifique (CLIN ou CLA), ce qui n'est pas toujours possible du fait de l'éloignement du domicile et du manque de place dans ces classes. L'établissement peut aussi proposer des groupes de soutien (CRI ou MAT) qui sont constitués sur le modèle des groupes de remédiation prévus pour les élèves en difficulté scolaire. A défaut de dispositifs suffisants, en 2004-2005<sup>16</sup>, l'Education Nationale observait que près d'un tiers des élèves venus de l'étranger ne bénéficiait pas de soutien dans l'académie de Bordeaux (au niveau de la France, il s'agissait d'environ 20 % d'élèves, principalement du secondaire) ! Au sein de l'établissement, notamment quand celui-ci ne dispose de cours spécifique, l'affectation dans une classe va être déterminée par l'âge, en évitant un écart de plus de deux ans par rapport à l'âge de référence. Le critère du passé scolaire, si l'entretien a permis de le révéler, conduit à une première orientation : par exemple, un élève de 15 ans doit-il reprendre une cinquième pour essayer d'intégrer le cursus ordinaire ou faut-il mieux qu'il entre en troisième pour rejoindre la filière professionnelle, sans perdre d'années ? C'est à l'établissement d'en décider, en concertation avec la famille.

### ***A l'affectation dans un établissement***

L'élève est affecté à un établissement qui comporte ou non un dispositif d'accueil. Pour créer une CLA, il faut que l'établissement compte un nombre important d'élèves étrangers et qu'il fasse une demande auprès du rectorat. En Aquitaine, on compte 9 classes d'accueil permanentes dont quatre situées dans la communauté urbaine de Bordeaux : il s'agit

<sup>15</sup> Ces cycles sont organisés par la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans. Les GRETA peuvent aussi proposer des formations.

<sup>16</sup> *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, note d'information 06-08, mars 2006, Direction de la Programmation et du Développement.



du collège Lenoir, le collège Francisco Goya<sup>17</sup>, le collège Edouard Vaillant<sup>18</sup> et le collège Pablo Neruda<sup>19</sup>.

Lorsque la classe d'accueil atteint déjà son effectif maximal (à savoir 15 élèves selon le Bulletin Officiel de 2002 et 20 élèves dans la pratique), les élèves peuvent être mis sur liste d'attente. Et pour ceux qui entrent directement en classe d'accueil, le trajet du domicile à l'école est parfois bien long ! Quand un élève arrive en cours d'année, il ne suit que quelques mois des cours de FLS, car bien souvent l'inscription en CLA n'est pas reconduite d'une année à l'autre par manque de place. Par ailleurs, insistons sur le principe de la CLA, réitéré dans les textes officiels : il faut intégrer *le plus rapidement possible* les élèves dans le cursus ordinaire.

### ***La mission d'information et de formation du CASNAV***

Les enseignants<sup>20</sup> se réunissent 2 fois par an : la première rencontre correspond à un stage et la seconde à un bilan. Le CASNAV de Bordeaux préconise de faire de l'hétérogénéité des compétences un moteur d'apprentissage : utiliser les compétences de chacun (l'un en lecture, l'autre à l'écrit, un autre sait copier ...) afin de réaliser un objet collectif final, tel que l'écriture d'une histoire à partir d'un album, le support de l'image permettant l'expression orale de chacun dans une syntaxe plus ou moins complexe. Cette pédagogie du projet où chacun trouve son rôle peut donner lieu à des éditions, des petites expositions ou des diffusions sur internet. Les leçons interviennent de manière ponctuelle en réponse à des difficultés rencontrées au cours de la création. Par ailleurs, le texte littéraire doit être aussi abordé, texte parmi d'autres, mais peu accessible en initiation où on privilégiera des textes de type informatif ou des textes fabriqués. Ces stages sont ouverts à l'ensemble des enseignants concernés, quelle que soit leur discipline.

Si le CASNAV accompagne les professeurs, il ne se donne pas pour mission d'assurer le suivi des enfants mais il a des « retours » des établissements, notamment lorsque l'élève cause des problèmes. Concernant l'orientation des élèves, on peut observer qu'un grand nombre rejoint la filière professionnelle. Rappelons que **la réussite scolaire passe par l'écrit**.

---

<sup>17</sup> <http://www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/ClgFGoyaBordeaux/accueil.php> (*en construction*)

<sup>18</sup> <http://www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/ClgEdouardVaillantBordeaux/> (*en construction*)

<sup>19</sup> <http://www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/Neruda/>

<sup>20</sup> Une certification en FLS a été créée pour les enseignants de l'Education Nationale

**PRESENTATION DE LA CLASSE D'ACCUEIL DU COLLEGE FRANCISCO GOYA,  
A BORDEAUX.**

**Description du collège**

*Bienvenue à l'école*

Il vous suffit de sonner, sous l'œil vigilant de la caméra, et la chevillette cherra : il ne reste qu'à pousser la lourde porte. Dès l'entrée, sur votre gauche, le bureau où la conseillère pédagogique ou un surveillant assurent l'accueil, vérifient carnets, absences, retard ... En face, une baie vitrée, avec des panneaux d'affichage, et derrière la baie, la cour de récré. Elle n'est pas bien grande, mais ça n'empêche pas de faire quelques parties de foot, ou de papoter sur un banc. Parfois même, les cours de sport peuvent s'y dérouler quand il s'agit d'une initiation aux jeux de cirque. Ce petit collège ne comporte pas de salle de sport, l'activité se déroule à l'extérieur (à la patinoire, à la piscine ...). Au dessus de la cour, une passerelle grillagée assure pour le premier étage la traversée d'une aile à l'autre. Au fond de la cour, les toilettes. A gauche, le centre de documentation suivi de la salle Louis Lumière où nos élèves ont fait leur pièce de théâtre et à droite, la cantine. Attention, ça sonne. Les élèves se mettent en rang par classe ... ils remplissent presque toute la cour. Les files zigzaguent un peu, attendant le professeur qui les amène en cours. Ebranlement. Mise en route. Chacun son tour. Des classes vers l'aile droite, des classes vers l'aile gauche. Brouhahas et déversement d'élèves dans les escaliers, peu praticables pour qui veut descendre, par exemple un professeur qui s'est un peu trop attardé dans la salle des profs ... La salle des profs ? c'est facile : on prend l'escalier de gauche, à côté de la salle de permanence et on monte au premier. Là, on ne peut pas la rater. Très grande, toute boisée des pieds à la tête en passant par les placards, avec de larges tables en bois. Passage incontournable, la salle des professeurs propose l'indispensable photocopieuse, les ordinateurs pour saisir les notes, des boissons chaudes moyennant 40 centimes, et des sujets de conversations et d'échanges. Le couloir en face est décoré de portraits de douaniers réalisés au pastel par les enfants, lors d'une sortie au Musée des Douanes. Ce couloir mène aux bureaux de la direction. Au deuxième étage, se trouvent d'autres salles de classe. Mais nous, nous allons dans l'autre aile. Escalier de droite, premier étage, on peut frapper à la première porte : c'est ici que se déroulent les cours de français de la classe d'accueil. Je vais y rester pour six mois d'observation active.

### ***Le collège Francisco Goya***

Je vais donc étudier la classe d'accueil de ce collège public : le collège Francisco Goya, situé au cœur de Bordeaux. Correspondant à une zone d'éducation prioritaire, il s'agit d'un petit collège de 285 élèves. Le projet d'établissement de 2006 établit le diagnostic d'une population particulièrement cosmopolite, puisque 25 nationalités sont présentes et que 23 % d'étrangers constituent son effectif. De plus, une grande « mixité sociale » est révélée à travers la situation socio-professionnelle des parents, appartenant dans une majeure partie aux classes défavorisées. Ainsi, près de la moitié des élèves bénéficie d'une bourse. Dans l'ensemble, le collège constate que « *les caractéristiques de la population accueillie évoluent sensiblement vers une augmentation de la difficulté sociale et scolaire* »<sup>21</sup>. De ce fait, les demandes de dérogations sont en nombre important, concernant environ 25 élèves.

Pour ce qui est des résultats scolaires – l'évaluation à l'entrée de 6<sup>ème</sup> et le brevet des collèges – les élèves se situent dans la moyenne départementale à quelques points près. On remarque néanmoins que, par rapport à la moyenne départementale, ils s'orientent moins vers la seconde générale et technologique, au profit de la filière professionnelle. Cette tendance est-elle due à la prise en compte des élèves de la classe d'accueil ?

### ***Un collège ouvert aux langues et aux cultures étrangères***

Le collège se distinguait par son ouverture aux langues vivantes et l'existence de classes avec deux langues vivantes dès la 6<sup>ème</sup>, mais les options sont désormais réduites aux classiques anglais et espagnol, puisque l'option italien a été supprimée tandis que le portugais manque de candidats. L'enseignement des langues s'accompagne de voyages pédagogiques à l'étranger. Par ailleurs, le collège participe au projet COMENIUS qui « *visé à améliorer la qualité et à renforcer la dimension européenne de l'enseignement scolaire* »<sup>22</sup>, grâce à la coopération entre les établissements, la formation et l'information auprès des enseignants et la promotion des langues et des cultures des pays partenaires.

L'autre particularité de ce collège est l'existence de deux classes à publics spécifiques : la classe d'accueil qui est ici l'objet de notre étude, et la 3<sup>ème</sup> d'insertion qui nous concerne indirectement dans la mesure où certains élèves vont y être orientés (il s'agit d'une classe où les élèves suivent des cours tout en entrant progressivement dans le monde du travail, par le biais de stages).

---

<sup>21</sup> Extrait du Projet d'établissement

<sup>22</sup> [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/moreabou\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/moreabou_fr.html)

## **Les élèves de la classe d'accueil**

Au cours de l'année 2005-2006, la classe va accueillir vingt et un élèves en provenance de douze pays différents et âgés de 12 à 15 ans. En raison du grand nombre d'élèves, je propose une présentation individuelle des élèves en annexe. Ces élèves doivent étudier le français langue seconde, dit aussi langue de scolarisation, dans le but de communiquer en français, mais aussi de poursuivre leur scolarité en France.

## **La classe d'accueil au Collège Francisco Goya : des moyens humains et matériels**

### ***Les cours de français dans l'emploi du temps<sup>23</sup>***

Les élèves de la classe d'accueil bénéficient d'un volume horaire important de cours de français langue seconde : 13 heures au Collège Goya (néanmoins, le temps consacré au français atteint 18 heures au Collège Lenoir). Les heures restantes sont consacrées aux autres matières décidées par l'établissement. Ces disciplines sont les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre (SVT), la technologie, la musique, les arts plastiques et l'éducation physique et sportive (EPS). Le groupe d'élèves venus de l'étranger est maintenu au complet mais il arrive qu'un élève rejoigne une classe ordinaire afin de l'intégrer progressivement. Le souci est donné à un emploi du temps individualisé qui doit amener l'élève à quitter progressivement la classe d'accueil.

### ***Les professeurs de français***

Mme Rodan est le professeur principal de la classe d'accueil qui assure la majeure partie des cours, à raison de 13 heures hebdomadaires de français. Sa langue maternelle est le roumain, mais elle a appris le français très jeune, en immersion lors de séjours à Paris. Par ailleurs, elle a fait des études de FLE à l'université de Bucarest, à l'issue desquelles elle a réalisé un DEA de littérature francophone et comparée, puis en formation continue elle a suivi des stages proposés par l'université de Grenoble (éditrice de manuel en FLE/FLS). Ses expériences professionnelles l'ont conduite notamment vers l'enseignement précoce du français et depuis 5 ans, en tant que contractuelle, elle enseigne à des élèves nouvellement arrivés en France, d'abord en soutien au lycée puis dans des collèges en classe d'accueil. Son

---

<sup>23</sup> Annexe, doc. 8 : « Emploi du temps des élèves »

recrutement a donc été réalisé sur ses compétences en FLE/FLS, tandis que bien souvent l'éducation nationale place sur ce type de poste des professeurs certifiés qui suivent une formation par la suite. Le jeudi matin, les élèves se répartissent en deux groupes : l'un dit « faible » qui approfondit avec elle des points vus au cours de la semaine, et l'autre dit « fort » qui découvre des textes littéraires avec Mme Maroire, une jeune enseignante de français, remplaçante au collègue.

### ***Les rapports de Mme Rodan avec les élèves***

L'enseignante appelle les élèves par leur prénom, circule dans la classe et présente une proximité avec les élèves tant physique (la main sur l'épaule) qu'affective (plaisanteries) créant un climat chaleureux. Les plaisanteries permettent de créer une complicité : quand elle s'adresse à Ali, elle évoque souvent le foot dont il est féru, concernant Viktor elle fait allusion à ses amours malheureuses avec Pamela (une jeune fille portugaise de la classe), Walid est réputé ne rien faire, ce qu'il continue de faire consciencieusement ... Par ailleurs, elle émet des jugements de valeurs au sujet de certains élèves : Kouros donne de bonnes réponses comme toujours, Selim fait des efforts et progresse, Ali ricane, Alphonse se préoccupe de ses cheveux ... L'enseignante s'intéresse aux élèves mettant en valeur les qualités mais aussi les défauts de chacun, ce qui peut risquer de donner des représentations figées des élèves. Quoiqu'il en soit, les élèves semblent l'apprécier et la respectent : ils sont sages (parlent peu entre eux, ne se lèvent pas sans permission), attentifs et participent en levant la main pour prendre la parole. Un élève ayant intégré le cursus en cours d'année revient souvent pour lui donner des nouvelles. George boude lorsqu'il ne fait pas partie du groupe de Mme Rodan lors des sorties hors du collège.

L'enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe ou individuellement. La prise de parole n'est pas fixe : soit l'enfant est préalablement désigné, soit la parole est donnée à qui lève la main et veut répondre, soit un grand nombre d'enfants prennent spontanément la parole sans être nominalement désignés.

### ***La salle de français<sup>24</sup>***

Les cours de français se déroulent toujours dans la même salle, « fixe » dans la mesure où sa configuration demeure la même sauf exceptionnellement lorsque les apprenants mènent un travail de groupe (par exemple, lors du projet de la pièce de théâtre). Sa disposition est

---

<sup>24</sup> Annexe, doc. 9 : « Disposition de la salle de français »

traditionnelle avec des tables pour deux élèves alignées et dirigées vers le bureau du professeur derrière lequel se trouve le tableau. La classe comporte les matériels suivants : télévision, magnétoscope, lecteur cd et audio, une armoire comprenant des manuels scolaires, des dictionnaires bilingues, des albums, des imagiers, des manuels d'exercices de grammaire et de conjugaison progressifs ... Par contre, les cours du jeudi qui divisent la classe en deux groupes nécessitent deux espaces distincts : ainsi, Mme Rodan fait cours dans la salle tandis que Mme Maroie emmène ses élèves au CDI, dans une zone isolée par une baie vitrée.

Remarquons que la situation en centre ville facilite les sorties culturelles notamment avec l'association du Bruit du Frigo.

### ***Les cours de français et les activités***

Les cours de français sont développés dans le chapitre consacré aux compétences. Ils ont été l'occasion d'activités originales grâce à des interventions extérieures et des sorties. En effet, ateliers et activités ponctuelles permettent d'apprendre différemment, en diversifiant les interlocuteurs et les approches. L'établissement bénéficiant du projet culturel Collège au cinéma, les élèves ont pu assister à quelques séances au cours de l'année, diffusant des films dont les histoires se déroulaient à l'étranger et créant l'occasion d'échanges interculturels, lors du retour en classe.

Durant le dernier trimestre, l'association Le Bruit du Frigo a emmené chaque semaine les élèves découvrir leur ville, susciter leur curiosité, leur apprendre à regarder, à se questionner, émettre des hypothèses face à d'anciens bâtiments, à des zones de travaux : qu'est-ce que c'était ? qu'est-ce que cela va être ? et à réfléchir sur la ville telle qu'ils la souhaiteraient.

Des stagiaires de master 1 en Français Langue Etrangère ont réalisé un projet collectif au départ laissé au choix des élèves : qu'aimeraient-ils faire en relation avec le français, bien entendu ? Une liste d'activités a été dressée parmi lesquelles le sport, parler de son pays, écrire une bande dessinée, le théâtre ... Après un vote, l'activité théâtrale a remporté le plus de suffrages. Lors des séances suivantes, les stagiaires ont sélectionné quatre contes courts dont un a été choisi par les élèves en vue de rédiger les dialogues entre les différents protagonistes. Après des séances consacrées à cette rédaction, la pièce a été répétée par un groupe d'élèves tandis que les autres s'occupaient de la décoration. La pièce a été jouée devant une classe, des personnels enseignants et le principal.

## ESQUISSE GENERALE D'UNE TYPOLOGIE DES FACTEURS D'HETEROGENEITE, A PARTIR DE L'OBSERVATION

Nous pouvons observer déjà une certaine typologie de facteurs d'hétérogénéité qui se dessine. Nous avons :

- des facteurs d'hétérogénéité qui sont pertinents à étudier (le niveau des élèves) et d'autres qui ne sont pas pertinents (la couleur des yeux).
- des facteurs d'hétérogénéité qui sont spécifiques aux apprenants de la classe d'accueil (la motivation dépendant des conditions de séjour en France) et d'autres qui ne sont pas spécifiques aux apprenants de la classe d'accueil (la motivation dépendant des encouragements des proches).
- des facteurs d'hétérogénéité sur lesquels le professeur peut agir (la motivation, les niveaux de compétences écrites et orales...) et d'autres sur lesquels le professeur ne peut pas agir (la nationalité, l'âge ...)

### *Des facteurs d'hétérogénéité des élèves, non modifiables par l'enseignant*

Le professeur peut observer certains facteurs d'hétérogénéité qui sont actifs dans la situation d'apprentissage du français, mais sur lesquels il ne peut pas intervenir directement, dans le sens où il ne peut pas les modifier, soit que cette intervention est impossible (on ne peut pas modifier le passé scolaire de l'élève), soit qu'elle ne relève pas de ses compétences (il ne doit pas se substituer aux parents). Son champ d'action est alors circonscrit à leur prise en compte, donc à la gestion de leurs effets. Nous désignerons ces facteurs avec la périphrase « facteurs d'hétérogénéité des élèves, non modifiables par l'enseignant ». Certains de ces facteurs sont spécifiques aux élèves de la classe d'accueil, d'autres sont observables dans le cursus ordinaire et ne sont donc pas spécifiques.

Les **facteurs spécifiques** aux élèves de la classe d'accueil ne peuvent pas être modifiés soit parce qu'ils sont fixes et inhérents à l'identité des élèves (l'âge, la nationalité, la langue d'origine), soit parce qu'ils sont accomplis et liés au passé de l'élève (vécu, passé scolaire, connaissance du français), soit parce qu'ils sont inaccomplis et dépendants de la situation d'arrivée en France (situation de séjour, statut des parents ... ). Les premiers facteurs sont comme des monolithes, quantifiables et pouvant se soumettre à des statistiques ; les autres sont complexes et nécessitent une connaissance personnelle de l'élève et du contexte dans lequel il a été élevé pour être analysés. Ces trois types de facteurs sont en relation avec le pays d'origine, hormis le facteur de l'âge qui est ici caractéristique de la formation de la classe

d'accueil. Ces facteurs sont alors spécifiques aux élèves venus de l'étranger même s'ils peuvent être observables dans les cursus ordinaires de manière ponctuelle (un élève qui l'année suivante va partir à l'étranger, un élève qui en raison de problèmes de santé a suivi un parcours scolaire épisodique ...).

Mais *tous* ces facteurs ne caractérisent pas *toutes* les classes d'accueil. En effet, j'ai enseigné dans une classe où tous les élèves venaient du Maroc et arrivaient en France dans le cadre du regroupement familial. Dans cet exemple, l'hétérogénéité de langues et de situation familiale était absente : l'homogénéité linguistique et la certitude que l'élève allait poursuivre sa scolarité en France dessinaient un contexte particulier qui offrait des possibilités pédagogiques (recours à la langue maternelle, ouvrage bilingue, appui sur la motivation ... ). Ensuite, d'autres facteurs sont actifs dans le processus d'apprentissage mais ne sont **pas spécifiques aux élèves de la classe d'accueil** puisqu'ils concernent l'ensemble des élèves : le sexe (proportion de garçons et de filles ?), la situation sociale et culturelle du milieu familial qui joue sur le rapport de l'élève à la lecture et à la culture en général, l'intelligence de l'élève.

#### ***Le cas de la motivation, un facteur à part***

Le facteur de motivation peut être mis à part car il entre dans les deux catégories, spécifiques et non spécifiques aux élèves venus de l'étranger. Ce facteur devient spécifique aux élèves venus de l'étranger lorsque la motivation dépend de l'arrivée en France et des conditions de séjour. Ainsi, par exemple, un élève dont le séjour en France est vécu comme temporaire va peut-être moins s'investir dans l'apprentissage du français ? Le facteur devient non spécifique aux élèves venus de l'étranger lorsque la motivation est liée au plaisir d'apprendre propre à certains élèves ou quand certains élèves se démotivent quand ils n'aiment pas l'enseignant ou ne s'en sentent pas aimés.

#### ***Enfin, les effets de l'hétérogénéité, modifiables par l'enseignant, se traduisent par une hétérogénéité de niveaux***

Ces différents facteurs concourent à construire un effet d'hétérogénéité, celui des compétences et des niveaux. L'enseignant se donne des objectifs : que les élèves sachent tel et tel savoir et savoir-faire, acquièrent des compétences de langue, de communication, de culture.



# DEUXIEME PARTIE : DES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON MODIFIABLES PAR LE PROFESSEUR

## DES FACTEURS SPECIFIQUES AUX ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL

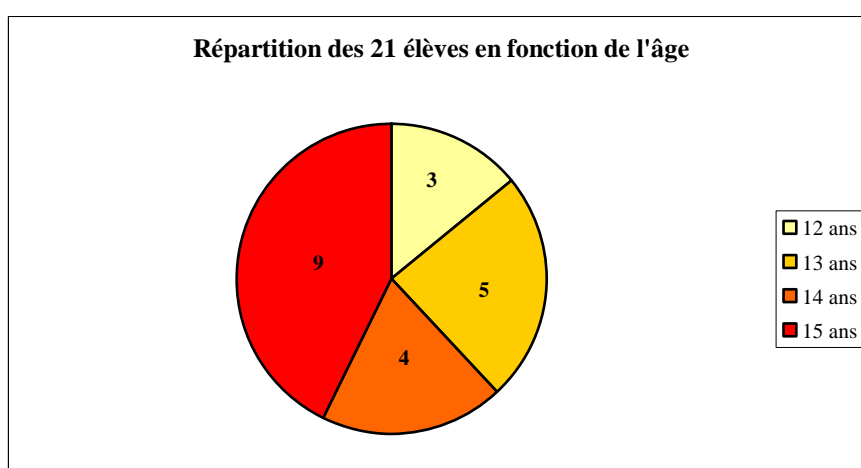
« Complexe est le phénomène qui consiste à essayer de comprendre comment l'autre voit les choses ; plus complexe encore est de conserver dans cet effort, une claire conscience de sa propre identité, parce que celle-ci est, elle-même, une lutte. »<sup>25</sup>

Louis Porcher

## Les facteurs fixes et inhérents à l'identité des élèves de la classe d'accueil

### Hétérogénéité des âges des apprenants

Les enfants les plus jeunes ont 12 ans et les plus âgés, 15 ans, comme le montre le schéma suivant :



### *Quelles sont les implications éventuelles de cette hétérogénéité ?*

L'hétérogénéité de l'âge dans un groupe peut impliquer plusieurs hypothèses : les centres d'intérêt divergent entre 12 ans et 15 ans (notamment à la lecture de textes) ; les

<sup>25</sup> Dictionnaire d'Education Comparée, « Décentration », par Louis Porcher, p. 169.

« grands » peuvent se sentir dévalorisés lorsqu'ils sont avec des plus jeunes ou avec leur petite sœur ou frère (sentiment qui peut se répercuter sur la motivation) ; les « grands » peuvent avoir plus de compétences pour avoir été plus longtemps à l'école (ce qui peut se répercuter sur les notes).

Par ailleurs, l'hétérogénéité de l'âge peut influencer l'attitude de l'enseignant. Celui-ci peut se sentir en état d'urgence avec un public âgé : en un minimum de temps, il se doit de donner un maximum de connaissances car les élèves âgés de 15 ans risquent de stopper le cursus général, quitter l'établissement et donc n'avoir plus un appui en français langue seconde. Ce n'est pas le cas pour beaucoup d'élèves de 12 ans qui demeurent dans l'établissement où l'équipe pédagogique est sensibilisée à la problématique de la langue et qui peuvent poursuivre leur apprentissage du français sans panique.

Enfin, la prise en compte de l'âge se manifeste au moment de l'orientation ; l'hétérogénéité n'a alors aucune action puisque l'élève est envisagé individuellement et non plus dans le cadre d'un groupe.

### *La diversité des centres d'intérêt ...*

Le professeur propose des textes à l'étude. Ces derniers, tout en développant des compétences linguistiques, peuvent alimenter les compétences culturelles. Les thèmes abordés peuvent être extrêmement variés. Des élèves de 15 ans pourraient être intéressés par l'insertion professionnelle en France et le système du monde du travail, ce qui n'intéresse pas encore un élève de 12 ans. Quoique ... Ici, la différence d'âge est trop faible pour permettre des distinctions de centres d'intérêt, comme cela pourrait être le cas entre des enfants du primaire et des jeunes adultes. Par ailleurs, il existe un éventail de thèmes généraux qui ne sont pas spécifiques à une classe d'âge et pour lesquels l'hétérogénéité de l'âge intervient au niveau de la formulation et l'organisation des activités, non au niveau du thème. Par exemple, le thème du système scolaire en France : l'enseignant peut l'aborder à partir d'articles authentiques de bulletin d'orientation quand les élèves sont « grands » (lesquels se retrouveront confrontés à ce type de documents écrits, plus tard) tandis qu'avec les plus jeunes, il faudra trouver des articles fabriqués et adaptés, ou des dialogues de jeunes qui parlent de leur scolarité (dialogues présents dans des méthodes de FLE). Alors, quand il est question des compétences culturelles, l'hétérogénéité des âges ne paraît pas forcément pertinente à retenir quant aux choix des thèmes au collège.

La question s'est peu posée dans la classe observée puisque les compétences culturelles n'ont pas donné lieu à des séances, et ont été seulement développées sur l'axe de la ville, avec

l'intervention de l'association le Bruit du Frigo. A défaut de textes authentiques traitant de sujets culturels, l'accent a été mis sur des textes relevant du discours narratif.

... *gommée par des textes qui s'adressent au primaire*

Dans notre classe d'accueil, la plupart des textes ne visent pas les 15 ans, ni les 12 ans : on observe dans la typologie des textes étudiés<sup>26</sup>, que plus de la moitié des textes – principalement histoires et contes – sont destinés à l'origine à un public d'enfants du primaire. Donc, la prise en compte de l'âge de l'élève dans la proposition des textes n'est pas ici présente, d'autant que les textes paraissent moins choisis pour leur intérêt que pour leur forme.

Ainsi, l'hétérogénéité de l'âge est d'une certaine manière nivelée par un choix de textes qui s'adressent à une classe d'âge inférieure à la leur. Cette démarche de l'enseignant révèle un choix par défaut, c'est-à-dire que les textes ont été choisis à défaut d'en trouver d'autres plus intéressants qui soient accessibles sur le plan linguistique et culturel, et avec un souci de proposer des textes plus ou moins littéraires. Ce recours aux ouvrages du primaire résulte d'une double contrainte : l'une institutionnelle avec l'obligation d'aborder des textes « littéraires » en français langue seconde, et l'autre pédagogique avec le souci évident de l'enseignante de proposer des histoires plutôt que des extraits – ce qui implique des formes brèves, ici des contes principalement. Cette double contrainte se heurte aux carences en ressources immédiates. Il existe bien une *Littérature Progressive du Français*<sup>27</sup>, mais celle-ci s'adresse aux grands adolescents et aux adultes. En effet, l'établissement n'a pas de manuel ou d'anthologie regroupant des textes qui proposent ces caractéristiques : formes brèves littéraires et accessibles (lexicalement, syntaxiquement, culturellement). Le texte qui présentait le mieux ces caractéristiques était la fable de La Fontaine, qui est d'ailleurs le texte préféré de la classe, le seul à avoir plu à *tous* les élèves.

*Qu'en pensent les élèves ? Ont-ils le sentiment de régresser ?*<sup>28</sup>

De même, les élèves privilégient l'accessibilité du texte. Cette accessibilité est plus importante que son « niveau » déterminé par son public de destination (pour les primaires,

---

<sup>26</sup> **Annexe, doc. 10** : « La typologie des textes étudiés dans la classe d'accueil »

<sup>27</sup> BLONDEAU Nicole, FERROUDJA Allouache et NE Marie-Françoise, 2005 : *Littérature Progressive du Français, avec 600 activités*, Clé International.

<sup>28</sup> **Annexe, doc. 11** : « Notes de satisfaction attribuées par les élèves sur les textes étudiés durant deux ou plusieurs séances » ;

**doc. 12** : « Analyse des notes de satisfaction attribuées par les élèves sur les textes étudiés »

**doc. 13** : « Quelques opinions d'élèves sur les textes »

pour les secondaires, pour tout public). Ainsi, les textes les moins aimés sont ceux qui ont le plus de mots inconnus et dont le contexte est aussi méconnu. Par exemple, le texte de *Lancelot* en version adaptée, plus destiné à leur âge, plus riche lexicalement et complexe de par le cadre historique, a remporté peu de succès auprès du groupe avancé qui en a fait une lecture suivie : un seul a apprécié le caractère historique tandis que quatre disent n'avoir "rien compris", en précisant qu'il y a trop de mots inconnus.

On constate alors que l'opinion des élèves coïncide avec la démarche de l'enseignante qui est de choisir des histoires faciles et courtes, d'où le recours aux ouvrages du primaire. Donc le sentiment de « régresser » n'est pas d'actualité. Seul un élève de 14 ans – parmi les meilleurs – juge que certaines histoires sont « pour les enfants » alors qu'il préférerait lire des articles de presse, tandis qu'un autre considère certains textes comme ennuyeux.

Cependant, même si les histoires s'adressent à des plus jeunes, les élèves sont sensibles au message qui est véhiculé par le texte : la preuve en est des opinions des élèves sur les textes (opinions reportées en annexe).

### ***Les plus grands sont-ils les plus forts ?<sup>29</sup>***

L'âge induit un développement cognitif et un niveau de scolarité. Ainsi, pour un cursus normal, plus un élève est âgé, plus il est censé avoir acquis de compétences, de méthodologie face au travail d'apprentissage, de capacités d'abstraction face à la découverte d'une nouvelle langue. Néanmoins, les élèves présents en classe d'accueil ont suivi des scolarités différentes dans des pays différents : il est alors difficile de comparer tous les systèmes scolaires. Louis Porcher rappelle que l'âge est avant tout une construction sociale : « *tous les pays n'enseignent pas les mêmes matières aux mêmes âges, ni de la même manière, n'exigent pas de comportements ni de performances analogues* »<sup>30</sup>.

Ajoutons à cela que certains avaient de plus ou moins bons résultats dans leur établissement, cela complique encore les données. Quoiqu'il en soit, le tableau nous montre que l'âge n'est pas un critère pour évaluer l'accessibilité à l'apprentissage d'une langue seconde : ce n'est pas parce que l'élève est plus jeune (12-13 ans ; il ne s'agit pas de français précoce), qu'il apprend plus vite. Pareillement, on ne peut pas considérer que plus l'élève est âgé, a avancé dans son cursus scolaire, plus il va avoir plus de facilités à apprendre le français.

### ***Conclusion sur l'hétérogénéité de l'âge***

---

<sup>29</sup> Annexe, doc. 14 : « Hétérogénéité des âges des élèves, mis en perspective avec leurs résultats »

<sup>30</sup>Dictionnaire d'éducation comparée, p.86.

L'hétérogénéité des âges ne paraît pas être prise en compte par l'enseignante. Cette « non-prise en compte » résulte de raisons matérielles : elle ne dispose pas de textes adaptés à leur âge et répondant aux critères d'accessibilité linguistique et culturel. D'autre part, sur un plan pédagogique, elle n'est pas plus exigeante avec les élèves plus âgés sous prétexte justement qu'ils sont plus âgés. Cet aplanissement crée une atmosphère sécurisante : lecture de textes de primaires, pas d'exigences particulières ni de pressions de travail en fonction de l'âge.

Sur le plan des systèmes relationnels, l'hétérogénéité des âges en développe les rapports entre les jeunes d'âges différents puisque les élèves ne sont plus entre pairs, le système de pairs étant défini à l'école par le niveau de la classe et simultanément, l'âge. Ici, les « petits » sont avec les « grands », ce qui ne se pratique pas dans le cursus ordinaire et vient bouleverser une forme de hiérarchie définie par l'ancienneté.

Sur le plan didactique, je ne pense pas qu'un écart de trois ans soit significatif dans l'apprentissage du FLS, puisque pour une raison de temps, l'enseignement se limite à l'essentiel. Par contre, l'âge a des répercussions sur l'orientation<sup>31</sup>. Mais est-ce qu'on enseigne le français différemment suivant que l'élève rejoint l'année suivante la filière professionnelle ou la filière générale ? Doit-on faire l'économie des termes métalinguistiques ? Opère-t-on un glissement du français langue de scolarisation à français langue de professionnalisation ? Privilégie-t-on le recours à des documents authentiques plutôt que des textes littéraires ? Certes, l'hétérogénéité de l'âge peut positionner l'enseignant dans une situation d'urgence ou peut provoquer une discrimination : on accorde plus de temps aux besoins des plus jeunes puisqu'ils vont intégrer le cursus ordinaire et on laisse un peu sur le « bord de la route » l'élève âgé, de niveau débutant, qui ne pourra pas intégrer le cursus ordinaire en si peu de temps, ou à l'inverse, on s'occupe davantage des plus âgés puisqu'ils risquent de quitter l'école plus rapidement que les autres. L'enseignement du F.L.S. s'adresse théoriquement à tous les élèves et le spécialiser en vue d'un usage fonctionnel ne risquerait-il pas de créer des dérives qui risquent d'ailleurs d'emporter l'énergie de l'enseignant ?

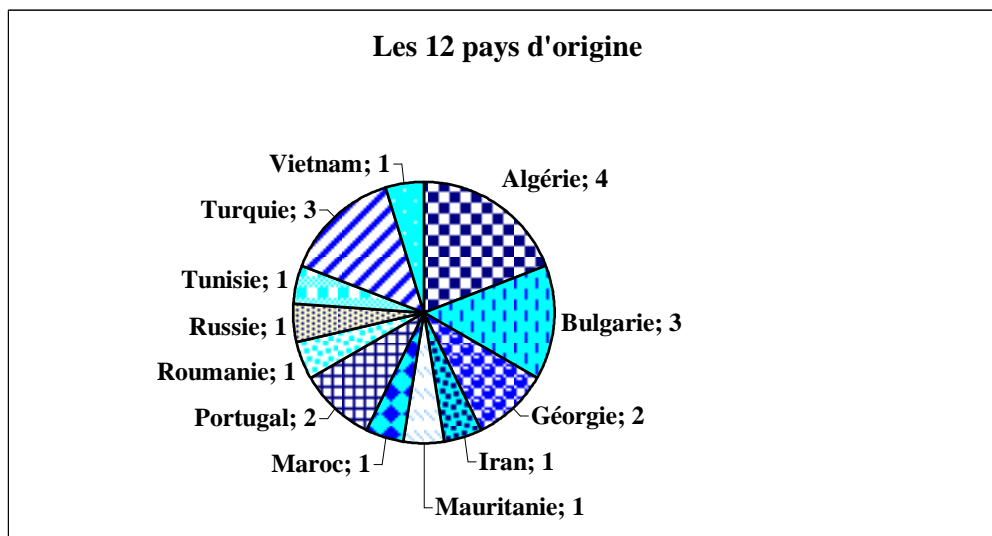
### **Hétérogénéité des nationalités et des pays des apprenants**

#### ***Des implications multiples liées à la nationalité***

---

<sup>31</sup> Annexe, doc. 15 : « Orientation des élèves, proposée lors du conseil de classe du deuxième semestre, 2006. »

La classe d'accueil observée présente une grande diversité quant aux pays d'origine. Yev, de Russie, figure ici à titre indicatif puisqu'il a intégré le cursus ordinaire peu après mon arrivée.



Nous avons ici 12 pays d'origine qui coïncident à 12 nationalités dans le cas présent des élèves de la classe d'accueil. La nationalité est un acte juridique affirmant l'appartenance d'un individu à un Etat, ce qui donne des droits mais aussi des devoirs. Elle renvoie donc à un cadre légal. Quant au pays, il comporte des données sociales, économiques, culturelles, géographiques, climatiques, ... Je ne peux évidemment pas comparer toutes ces données même si on peut en mesurer l'intérêt. Je présenterai seulement quelques axes cherchant à démontrer des implications liées à cette hétérogénéité.

L'appréciation de l'hétérogénéité des nationalités peut se réaliser sur deux perspectives : sur le plan de la relation entre les pays entre eux et sur le plan de la relation entre ces pays et la France. On peut en effet supposer que des tensions relationnelles peuvent être provoquées par le contact d'élèves dont les pays respectifs (ou les communautés, par exemple entre kurde et turc) sont en conflit. Rien dans la classe n'a transparu sur cette éventualité. Cette hétérogénéité peut aussi donner lieu à des rapprochements entre élèves de nationalités différentes ou au contraire de même nationalité. Ce dernier cas est apparu au moment de l'entretien<sup>32</sup> puisque les élèves ont préféré y participer avec un camarade de la même nationalité, quand cela s'est avéré possible (certains sont les uniques représentants de leur nationalité). En second point, on peut supposer que les différents pays ont une relation différente avec la France, avec une plus ou moins grande proximité. C'est cette relation de proximité que je vais aborder puisqu'elle concerne plus précisément la situation des élèves

<sup>32</sup> Annexe, doc. 4 : « Un échantillon de 18 élèves qui répondent à l'enquête de satisfaction »

nouvellement arrivés en France, et je me demanderai en quoi la nationalité des élèves peut-elle être un facteur pertinent à prendre en compte dans l'enseignement et l'apprentissage du français ?

***Une proximité entre les pays et la France liée à des raisons historiques ou construite par des unions et des adhésions***

Des pays ont une proximité plus ou moins grande avec la culture française pour des raisons historiques et politiques. Par exemple, le Vietnam, le Maroc, la Tunisie, la Mauritanie et l'Algérie ont connu leur indépendance vis-à-vis de la France respectivement en 1945, 1956, 1956, 1960 et 1962. Cette présence coloniale n'est pas sans avoir laissé de traces : au Vietnam, le français était la langue d'administration et d'enseignement jusqu'en 1945 ; la langue vietnamienne a évolué en empruntant des mots français qui ont subi une vietnamisation phonétique (adjonction de tons) et orthographique (séparation de syllabes) : pas exemple, *xà bông* pour *savon*, *cà phê* pour *café*, *cà rốt* pour *carotte*.<sup>33</sup> En Algérie, le français était devenue langue seconde pour certains et aujourd'hui, l'arabe a emprunté beaucoup de mots au français, ce qui est condamné par le pouvoir algérien comme une "dérive linguistique" contre laquelle il remédie par un processus d'arabisation. En Tunisie, beaucoup parlent le français qui est enseigné dès la troisième année de l'école primaire et qui sert pour l'enseignement des sciences et des technologies dans le secondaire et le supérieur. En Mauritanie, le français est demeuré langue officielle jusqu'en 1991.

D'autres pays sont proches de la France du fait de la relation à l'Europe : le Portugal fait partie de l'Union Européenne (remarquons que le président de la commission européenne, M. Barroso, est portugais), la Roumanie et la Bulgarie ont signé un traité d'adhésion en avril 2005, qui devrait entrer en vigueur en 2007 entraînant une « Europe des 27 », et la Turquie demeure candidate, bien que contestée. Ce rapprochement effectué, cela se traduit par des dispositifs communs comme, par exemple, l'usage d'une monnaie unique ou la circulation des gens et des biens sur l'espace Schengen. Par ailleurs, des programmes européens ont été développés pour favoriser l'apprentissage des langues européennes. Les nouvelles directives en France de mettre en place un « socle commun de connaissances et de compétences » (Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006) répondent à une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne, avec peut-être la visée implicite et ultérieure d'harmoniser les systèmes scolaires européens.

---

<sup>33</sup> Je m'appuie sur les exemples proposés par Tu Huyen Nguyen Xuan, dans son cours sur l'apprentissage du vietnamien en licence de sciences du langage, à l'Université de Rouen.

D'autres formes d'unions peuvent construire un rapprochement. Par exemple, l'Organisation Internationale de la Francophonie regroupe 53 Etats et gouvernements. Elle mène des actions dans différents domaines tels que les arts et la culture, le développement et la solidarité, l'économie et la mondialisation, l'éducation et la formation, le français et les langues partenaires ... La Bulgarie, le Maroc, la Mauritanie, la Roumanie, la Tunisie et le Vietnam ont adhéré à cette organisation et la Géorgie est membre observateur. Pour y adhérer, il n'est pas obligé que le français soit une langue officielle, par contre « *la place qu'occupe la langue française dans le pays candidat est un critère déterminant d'admissibilité* »<sup>34</sup>.

### ***Une tradition migratoire vers la France ?***

Les pays du Maghreb, anciennement occupés par la France correspondent aux principales sources de flux migratoire vers la France. D'ailleurs, les accords d'Evian conféraient un régime particulier aux ressortissants algériens qui bénéficiaient de droits semblables à ceux des français, à l'exception des droits politiques, et les autorisaient à circuler librement entre la France et l'Algérie. Ces accords ont été par la suite modifiés par d'autres mesures qui ont progressivement aboli cette spécificité de statut.

Au sujet de l'immigration, on peut observer que le Portugal a connu aussi une importante vague d'émigration vers la France dans les années 60-70. Ces migrations impliquent qu'une population originaire de ces pays est relativement présente sur le territoire français depuis une ou plusieurs générations. Cette présence se manifeste aussi culturellement par des événements. Nous pouvons prendre l'exemple du Portugal : à Bordeaux, il est visiblement présent à travers son consulat, des banques portugaises, des associations, des épiceries, des restaurants où flottent des drapeaux portugais ... Ce pays est à l'honneur à plusieurs reprises, chaque année : la Fête de la Morue, le concert de grande chanteuse de fado, des festivals autour de la création contemporaine, des animations de conteurs portugais constituent les rendez-vous pour apprécier la culture portugaise. Les pays du Maghreb présentent une visibilité similaire et un dynamisme culturel (à travers des concerts de musique, des expositions, ...). D'autres cultures sont moins représentées dans l'agglomération, telles que celle géorgienne.

Les jeunes qui arrivent en France peuvent retrouver des repères culturels insérés dans le nouveau cadre qu'est la France. A leur entrée en classe d'accueil, ils rencontrent, au sein du même collège, des élèves de la même nationalité, arrivés comme eux les années précédentes,

---

<sup>34</sup> <http://www.francophonie.org/>



qui ont intégré le cursus ordinaire. Nous pouvons observer dans le tableau ci-dessous tiré d'une circulaire de l'Education Nationale<sup>35</sup> la provenance des élèves de classe d'accueil .

**Répartition des élèves de classes d'accueil,  
selon leur nationalité, rentrée 2004 (en %)**

<b>Métropole</b>	
Maghreb	27,7
Autres pays Afrique	9,4
Turquie	5,8
Chine	4,9
Autres pays d'Asie	9,1
Amérique/Caraïbes	3,3
Océanie	0,1
Union européenne	5,0
Autres pays d'Europe	9,0
<b>Française</b>	<b>25,7</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>

Source : DEP, SI Scolarité

Ainsi, à leur arrivée en France et notamment dans la classe d'accueil, les élèves se sont pas isolés dans la mesure où l'hétérogénéité des nationalités augmente leur chance de rencontrer au sein de l'établissement des élèves venus du même pays qu'eux. C'est tout particulièrement le cas pour les élèves venus du Maghreb.

***Que faire de l'hétérogénéité des nationalités ?***

Les élèves peuvent avoir une représentation différente de la France suivant les rapports que leur pays entretient avec elle. En outre, leur installation en France peut être vécue différemment en fonction de la tradition migratoire de leur nationalité. Celle-ci joue aussi sur la construction de l'image qu'on leur renvoie de leur nationalité et l'image qu'ils se construisent de la France. La présence de plusieurs nationalités dans la classe opère alors une relativisation de la rencontre des cultures et crée un équilibre dans l'appréhension de nouvelles données culturelles. Les élèves ne se retrouvent pas dans un « face-à-face » entre leur culture d'origine et la culture française, une relation duelle peut-être conflictuelle, mais dans un dialogue possible entre les différentes cultures. Cette diversité des nationalités peut être mise en évidence comme elle peut être totalement ignorée dans le cadre de la classe si des activités ne favorisent pas l'échange (souvent pour une question de temps). La didactique du français langue étrangère est plus soucieuse de cet aspect que la didactique du français langue

---

<sup>35</sup> *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel.

seconde qui donne des priorités d'enseignement à la langue de scolarisation et prend en compte que l'élève évolue en milieu homoglotte, caractérisé par une acquisition informelle, et au contact des élèves des autres nationalités hors la classe (c'est-à-dire au moment de la récréation, de la cantine, sur le chemin de l'école ...). L'hétérogénéité des nationalités peut néanmoins donner lieu à des activités, comme le propose l'Education Nationale<sup>36</sup> avec sa suggestion numérotée 15<sup>37</sup> : « *Approches interculturelles : personnages et valeurs* », qui consiste à comparer les systèmes de référence attachés aux héros ou grands personnages de leur pays, entrés dans l'histoire ou ... dans la littérature. Outre l'avantage de sortir de l'ethnocentrisme pour mieux connaître l'autre et par là, mieux se connaître et sa culture, l'hétérogénéité des nationalités évite-t-elle la formation de groupes de nationalités au profit d'un brassage des identités culturelles ? La question demeure ouverte. J'ai pu constater en l'occurrence que dans l'espace de la classe de français, cette diversité de nationalités favorise le recours à la langue française pour des communications exolingues, ce qui ne peut être que profitable dans le cadre de l'apprentissage du français langue seconde.

### **Hétérogénéité linguistique des apprenants**<sup>38</sup>

#### ***Un éloignement linguistique plus ou moins grand***

La classe compte la représentation de neuf groupes de langues, sachant que celles-ci varient d'un pays à l'autre (l'arabe au Maroc n'est pas le même qu'en Algérie). La situation est encore plus complexe car beaucoup d'élèves sont en situation de diglossie dans leur pays d'origine (Farid parle le kabyle à la maison et l'arabe à l'école). Pour organiser le tableau ci-dessous, j'ai donné la priorité à la langue de la scolarité puisque c'est avec celle-ci qu'ils ont appris l'écrit et que ce sont les compétences écrites qui prédominent dans le système scolaire. Nous avons trois exceptions d'élèves pour lesquels la langue de l'école ne correspond pas à la langue de la maison : Farid qui, s'il parle l'arabe, parle aussi le kabyle (c'est la seule langue pratiquée par sa mère) ; Abdou, dont la langue maternelle (LM) est le peul, a effectué sa scolarité en français-arabe, dès l'apprentissage de la lecture (notons que la langue officielle de la Mauritanie est l'arabe) et Ali dont la langue ainsi que celle de ses parents est le turc et qui a

---

<sup>36</sup> *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 44 p.

<sup>37</sup> **Annexe, doc. 16 : « Les 15 propositions d'activités proposées par l'Education Nationale »**

<sup>38</sup> Pour la classification des langues et leurs caractéristiques générales, je me suis appuyée sur MALHERBE, Michel, 1997 : *Les langages de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Bouquins, éd. Robert Laffont.

effectué sa scolarité en bulgare. On peut considérer que ces trois élèves ont déjà acquis une langue de scolarisation dans leur pays d'origine<sup>39</sup>.

Je présente ici la grande famille de langues pour montrer déjà un premier stade d'hétérogénéité linguistique que je ne développerai pas puisqu'il s'agit seulement de faire apparaître une plus ou moins grande proximité avec le français. Remarque importante : j'ai regroupé les élèves en fonction de l'éloignement linguistique de leur langue avec le français, mais aussi en introduisant le facteur de la connaissance antérieure ou non du français (qui sera développée ultérieurement).

---

<sup>39</sup> Annexe, doc.17 : « Hétérogénéité des bagages linguistiques »

Moyenne en français au 2ème trimestre		Langue de scolarité	alphabet	Groupe		
Leila	17,5	arabe	Al. arabe	Langue sémitique	<b>LM éloignée</b> du français <u>mais étude du français depuis plusieurs années</u>	
Wassila	14,6					
Latifa	14,5					
Ilhem	12,8					
Farid	16,4	arabe (LM : arabe et kabyle)	Al. arabe et latin	Kabyle : langue chamitique, groupe berbère		
Abdou	14,5	arabe + français (LM : peul)		Peul : Langue africaine, ouest-atlantique		
Roxana	17,1	roumain	Al. latin	Langue indo-européenne, langue latine		<b>LM proche</b> du français et pas d'étude du français à l'école sauf pour Roxana.
Pamela	16,4	portugais	Al. latin	Langue indo-européenne, langue latine		
Jennifer	15,8					
Kouros	18,1	persan	Al. arabe	Langue indo-européenne, langue iranienne		
Alphonse	9,5	bulgare	Al. cyrillique	Langue indo-européenne, langue slave méridionale	<b>LM faiblement proche</b> du français	
Ali	4,8	bulgare (+ LM : turc)				
Ban	14,0	vietnamien	Al. latin	Langue tonale d'Asie		
George	6,4	georgien	Al. georgien	Langue caucasienne	<b>LM éloignée</b> du français et pas d'étude du français à l'école sauf pour Ban.	
Viktor	6,1					
Selim	10,0	turc	Al. latin	Langue agglutinante		
Dilek	NN					
Abdel	NN					

Le premier groupe du tableau comprend des élèves dont la langue est très éloignée du français, mais qui par ailleurs ont étudié le français dès l'apprentissage de la lecture. Ainsi, le fort éloignement linguistique se trouve contrebalancé par la connaissance scolaire du français. L'**arabe** est une langue sémitique qui connaît beaucoup de variations entre l'arabe littéraire des médias, de l'école ... et l'arabe des pays dont c'est la langue officielle : l'algérien diffère du marocain, dialectes qui connaissent eux-mêmes des sociolectes. Ces dialectes diffèrent par la prononciation de certaines lettres, le choix du vocabulaire (emprunt ou création arabe) et par la conjugaison verbale et les déclinaisons nominales, notamment. Remarquons que l'arabe a eu une telle influence que les pays musulmans, non arabophones, ont une grande partie de leur vocabulaire constituée de mots arabes : ainsi, Michel Malherbe rapporte que « c'est le cas

*du persan et du turc qui n'ont cependant aucun rapport linguistique avec l'arabe* »<sup>40</sup>. Le **kabyle**, langue berbère, n'est pas reconnu officiellement en Algérie où Farid le parle à défaut de l'écrire puisque cette langue n'est pas traditionnellement fixée par l'écriture (bien que des défenseurs de la langue berbère s'organisent par la publication de manuels, dictionnaires et livres en kabyle, en le transcrivant au moyen de l'alphabet latin). Le kabyle se rapproche de l'arabe par sa grammaire mais dispose d'une grande indépendance quant à son vocabulaire. Abdou quant à lui a appris à écrire en arabe, en même temps qu'en français, langues de scolarisation pratiquées dans son école, en Mauritanie. Sa langue maternelle est le **peul**, langue africaine très éloignée du français.

Ensuite, les deux groupes suivants d'élèves concernent les élèves dont la langue est proche ou faiblement proche du français. Le **français** est une langue latine du groupe indo-européen, au même titre que le **portugais** et le **roumain** qui lui sont proches linguistiquement. Le **persan** (appelé localement farsi) fait aussi partie du groupe indo-européen bien que son écriture utilise l'alphabet arabe. En tant que langue apparentée, elle ne présente pas de phonétique ni de grammaire très éloignées du français. Langue indo-européenne du groupe slave, le **bulgare** s'écrit avec des caractères cyrilliques. Quand on questionne Alphonse, originaire de Bulgarie, sur sa maîtrise des langues, il considère maîtriser aussi bien le turc que le bulgare alors qu'il déclare que sa langue maternelle, ainsi que celle de ses parents, est le bulgare. Remarquons que Eda, arrivée tard et repartie tôt, bulgare, discutait avec Dilek venue de Turquie dans la langue turque. Cependant, la langue de leur scolarité d'Alphonse et d'Ali est le bulgare, c'est pourquoi nous les avons placés dans ce groupe linguistique.

Enfin, le dernier groupe d'élèves concerne ceux dont la langue est éloignée du français. Le **vietnamien** est une langue tonale et isolante d'Asie qui s'écrit avec les caractères latins, fort éloignée du français de par sa prononciation mais aussi sa grammaire. Le **géorgien** est une langue très originale tant par l'alphabet que la grammaire. N'appartenant à aucun grand groupe, on l'appelle langue caucasique (sous-groupe kartvélien). Les élèves géorgiens parlent aussi le russe, langue enseignée à l'école et ancrée en Géorgie pour des raisons historiques et politiques. En 1973, la population avait protesté contre la proposition de rendre l'apprentissage du russe obligatoire à l'école et quelques années plus tard, en 1978, elle s'était mobilisée contre la proposition de Constitution qui prévoyait de faire du russe une langue officielle (9 % de la population parle le russe). Les compétences en russe sont suffisantes pour

---

<sup>40</sup> MALHERBE, Michel : Les langages de l'humanité, p. 224.

permettre à George d'utiliser le dictionnaire russe de préférence à son dictionnaire géorgien où, nous dit-il, les caractères sont écrits trop petits.

Le **turc** est une langue agglutinante, c'est-à-dire que les modifications d'un mot se font par suffixation, la racine demeurant toujours en tête du mot. Il appartient à la famille ouralo-altaïque : il est une langue de la branche altaïque (comme le mongol) qui connaît des relations plus lointaines avec des langues de sa famille, telles que le japonais ou le hongrois par exemple. Le turc est la langue de scolarité des élèves originaires de Turquie, mais à savoir s'il s'agit de leur langue maternelle, l'interrogation demeure car le kurde est aussi très présent et distinct : c'est la plus occidentale des langues indo-européennes d'Asie, proche du persan. Ne maîtrisant pas assez le français pour apporter des précisions, ils évoquaient le turc, langue à laquelle ils recourent dans l'usage du dictionnaire bilingue.

Ainsi, les élèves ont des langues différentes, quelles sont alors les implications éventuelles de cette hétérogénéité ?

### ***Une hétérogénéité face à la graphie<sup>41</sup>***

Beaucoup de ces élèves utilisent l'alphabet latin, même si celui-ci subit quelques modifications telles que l'adjonction de signes diacritiques en roumain et qui viennent, pour le vietnamien, marquer les tons. Les autres qui utilisent un autre alphabet auront peut-être un début d'apprentissage plus laborieux que pour un élève utilisant l'alphabet latin : ainsi, on est en droit d'imaginer que Roxana de langue roumaine aura un début plus facile que George et Viktor qui utilisent l'alphabet et qui doivent intégrer la graphie latine, ce qui nécessite un travail de mémorisation et donc des exercices accrus sur ce point sur plusieurs semaines en début d'année scolaire. Cependant, dans la classe, nous avons constaté que tous avaient étudié une langue latine dans leur établissement d'origine (principalement l'anglais ou le français) ou une langue utilisant l'alphabet latin (cas du turc pour Alphonse et Ali). La rentrée s'est d'ailleurs faite sans travail graphique, si ce n'est individuellement pour vérifier l'identification de l'écriture manuscrite quand les élèves écrivaient en majuscules. Pourtant, au deuxième semestre, la graphie n'est pas encore maîtrisée par tous : Alphonse inverse systématiquement la graphie du « N » majuscule sur son cahier et George mélange souvent les majuscules et les minuscules (ainsi, sur son cahier, on peut lire « BALayette », ...), tandis que Walid confond le [l] et le [b]. Lors de l'entretien, Ali m'a demandé l'orthographe de certains mots – comme footballeur – et lorsque je lui ai épilé les lettres, il n'arrivait pas à savoir à

---

<sup>41</sup> Annexe, doc. 18 : « Alphabets en présence dans la classe d'accueil »

quoi elles correspondaient. Ces « détails » mis à part, ces mêmes élèves et d'autres ont encore du mal à déchiffrer lors de la lecture. Rappelons qu'une des difficultés du français provient aussi du fait que toutes les lettres ne se prononcent pas toutes, contrairement à des langues comme le roumain (à quelques exceptions près, pour les sons /ke/, /ki/ et /ge/ qui s'écrivent *che*, *chi* et *ghe*) et l'arabe dont l'orthographe est phonétique.

### ***Une hétérogénéité face à la prononciation***

Cependant, l'alphabet est en lui-même peu pénalisant quand les phonèmes et la prosodie sont plus ou moins équivalents : ainsi, le passage du persan au français paraît plus simple que le passage du vietnamien au français. En effet, bien qu'il ne s'agisse pas du même alphabet, les sons du persan sont similaires au français (à l'exception d'un [r] grasseyé et de la longueur des quelques voyelles). Par contre, le vietnamien qui utilise pourtant l'alphabet latin est plus éloigné du français car il s'agit d'une langue tonale. Elle est tonale parce que les voyelles peuvent être modulées de six manières, indiquées par des signes diacritiques<sup>42</sup> : ma (fantôme), ma (maman ou la joue), mà (mais), ma (tombeau), ma (cheval) et ma (pousse de riz). Bao, de langue vietnamienne, s'exprime avec beaucoup plus de difficultés et de timidité que ses camarades puisqu'il a bénéficié de peu de travail à l'oral alors qu'il en avait plus besoin.

George, quant à lui, connaît un alphabet et des sons différents dans la langue d'origine. Non seulement l'écriture est originale, mais les mots se constituent de successions de consonnes avec quelques voyelles, déroutants au premier abord (ainsi, on dira *dzrokhis khortsi* pour *bœuf* et *tskhvris khortsi* pour *mouton*). On est en droit d'imaginer que son apprentissage est plus laborieux au départ que celui de Pamela, arrivée aussi il y a plus d'un an et demi. Actuellement, George parle beaucoup et aime parler, mais est parfois difficilement compréhensible tandis que Patricia s'exprime très clairement. Ce manque de clarté dans la prononciation peut-il être dû à autre chose qu'un manque de travail sur cette difficulté initiale ?

Dans la classe d'accueil, quelques séances dans le premier semestre ont été consacrées à certains sons, ces sons étaient lus par l'enseignante et les exercices figuraient sur un photocopié. Les textes officiels considèrent que, puisque l'apprenant est en immersion, les exercices de prononciation tels qu'on les trouve dans les manuels de FLE sont facultatifs et peuvent être remplacés par la correction ponctuelle de l'élève par l'enseignant. Cette

---

<sup>42</sup> Je m'appuie sur les exemples proposés par Tu Huyen Nguyen Xuan, dans son cours sur l'apprentissage du vietnamien en licence de sciences du langage, à l'Université de Rouen.

recommandation est-elle valable face à un public de langue d'origine éloignée qui n'a jamais étudié le français avant d'arriver en France et qui se retrouve confronté à des sons nouveaux ? Face à un public aussi hétérogène quant au rapport à l'oral, le parti pris est d'ignorer les spécificités liées aux langues d'origine qui sont trop nombreuses pour être envisagées toutes. La priorité étant accordée à l'écrit, les compétences orales sont laissées de côté comme nous le verrons dans le chapitre qui leur est consacré.

### ***Hétérogénéité face à la grammaire : des exemples à partir de la conjugaison***

Les langues ne présentent pas le même degré d'éloignement grammatical, ce que révèle la linguistique comparée. A titre d'exemple, nous allons comparer quelques points grammaticaux à partir de la conjugaison, présentée de façon générale. Les langues indo-européennes parmi lesquelles figure le français comportent certaines analogies. Le **portugais** est la langue qui est restée la plus proche du latin et donc offre une grammaire assez similaire à celle du français et du roumain. Dans la langue portugaise, nous retrouvons donc les pronoms personnels sujets et le même emploi d'un « vous » de politesse, des désinences verbales, la même organisation avec les modes indicatif, subjonctif, impératif, infinitif et le participe (avec le gérondif associé)<sup>43</sup> et les temps du présent, du passé, du futur et du conditionnel. Les temps composés utilisent l'auxiliaire *ter*, qui vient du latin *tenere*, c'est-à-dire « posséder » et équivaut à « avoir ». L'auxiliaire « être », qui trouve son infinitif avec *ser*, sert à la formation du passif. La négation se forme avec l'adverbe *naõ* antéposé.

Le **roumain** présente les mêmes analogies. Les trois quarts de son vocabulaire sont issus du latin et beaucoup de mots sont transparents pour un français. Dans cette langue, les pronoms personnels sujets sont facultatifs. La conjugaison n'est pas sans rappeler celle du français, avec comme verbes importants, « être » et « avoir » qui se conjuguent au présent, respectivement comme suit : *sînt, esti, este, sîntem, sînteti, sînt* et *am, ai, are, avem, aveti, au*. Comme en français, l'auxiliaire « avoir » sert à former les temps composés avec le participe du verbe, notamment le passé composé. Par contre, les modes ne se forment pas toujours par la modification de la base verbale : pour le mode subjonctif, il suffit d'ajouter *sã* antéposé au verbe au présent (par exemple, *merg* veut dire « je vais » et *trebuie sã merg* signifie « il faut que j'aille »). La formation du futur est distincte aussi : soit on utilise le présent avec un indicateur temporel (« je vais, demain, à ... » se dit *Merg mâine la ...*), soit on utilise le subjonctif précédé du terme *o* (« j'irai » se dit *o sã merg*), soit on utilise l'auxiliaire *voi* suivi

---

<sup>43</sup> RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René : *Grammaire Méthodique du Français*, p.287.



de l'infinitif (*voi* évoque le *will* anglais : *I will do*). La négation se forme en plaçant le préfixe *nu-* ou *n-* lorsque le verbe commence par une voyelle. Ainsi, sur la base d'une étymologie souvent commune au français, le roumain se différencie fortement.

La conjugaison **géorgienne** est extrêmement complexe : les radicaux varient selon que le verbe est perfectif ou non, et le système verbal est « pluripersonnel », c'est à dire que contrairement au français où la conjugaison des verbes dépend du seul sujet (je chante, tu chantes ...), le géorgien possède une conjugaison où interviennent à la fois le sujet et le complément du verbe (comme dans le basque). En outre, la syntaxe emploie des postpositions au lieu de prépositions, les noms connaissent sept déclinaisons, ... Les modalités sont différentes du français, ainsi pour un énoncé comme « Tu ne viens pas », trois possibilités de négations existent pour exprimer respectivement le refus, l'impossibilité et la recommandation négative.

Le **turc** a un rapport tout autre avec la syntaxe. Langue agglutinante, les mots se construisent par suffixes : par exemple<sup>44</sup>, le mot *almalısınız* (« vous ne devez pas prendre ») s'analyse ainsi : *al* est le radical du verbe *almak* (« prendre »), *ma* est le suffixe du négatif, *mali* est le suffixe de la nécessité et *siniz* est le suffixe de la deuxième personne. Pour la conjugaison, les pronoms personnels sont sentis « redondants devant une forme verbale qui comporte un suffixe de personne »<sup>45</sup>. Le verbe comporte des suffixes qui renseignent sur la personne, le temps, la forme (négative/affirmative) et même la modalité (interrogative).

**La conjugaison arabe** s'organise avec la distinction de l'accompli et l'inaccompli. En plus des désinences verbales, des préfixes indiquent les temps. Les pronoms personnels sont plus nombreux qu'en français puisqu'ils comportent le duel, c'est-à-dire des pronoms qui renvoient à deux personnes (nous deux, vous deux, elles deux, eux deux). Par ailleurs, le genre est différencié pour la deuxième personne (un « tu » féminin et un « tu » masculin).

Les exemples peuvent se multiplier montrant les différences avec le français dans d'autres langues présentes dans la classe (le persan, le bulgare, le vietnamien ...). On constate que la langue, qui structure le mode de pensée, est plus ou moins éloigné du français et va exiger un travail plus ou moins important de l'élève pour appréhender cette nouvelle langue.

### ***Comment favoriser l'apprentissage et l'enseignement du FLS en tenant compte de l'hétérogénéité des langues ?***

---

<sup>44</sup> Exemple emprunté à Michel Malherbe

<sup>45</sup> *Le turc tout de suite*, p. 130.

L'hétérogénéité linguistique empêche le recours collectif à des exercices bilingues ou l'étude d'un ouvrage bilingue, telle que l'invitent à le faire les textes officiels. Lorsque la structure le permet – et c'était le cas – la présence de dictionnaires bilingues dans chacune des langues en présence est importante, d'autant plus quand il s'agit de mots abstraits dont le sens est imprécis dans le cotexte. L'usage du dictionnaire permet le travail en autonomie dans le cas d'élèves nouvellement arrivés et, de manière générale, son utilisation figure au programme de français des collégiens.

L'identification de cette hétérogénéité linguistique est intéressante pour l'enseignante dans la mesure où elle donne un nouvel éclairage sur les difficultés rencontrées par les élèves et sur les erreurs commises. Par ailleurs, cette hétérogénéité constitue une richesse linguistique qui peut être exploitée dans le cadre d'échanges entre les élèves et de manière tout à fait pertinente en classe de français puisque une réflexion sur les langues y trouve sa place de manière privilégiée. C'est ce que nous allons voir dans les paragraphes qui suivent.

### ***Des difficultés différentes face à la découverte d'une nouvelle langue***

Cette hétérogénéité implique que les élèves ne vont pas être confrontés aux mêmes types de difficultés et ce, dès le début de leur apprentissage (l'alphabet, la prononciation, la grammaire). Pouvons-nous supposer que plus l'éloignement linguistique est grand, plus l'apprentissage est difficile ? Dans la classe, les élèves dont la langue de scolarité est proche du français (le roumain et le portugais) acquièrent plus rapidement de compétences, que ceux dont la langue est faiblement proche ou éloignée. Kouros fait figure d'exception puisqu'il a d'excellents résultats et Ban aussi, dans une certaine mesure. Il est difficile avec un si petit échantillon d'établir une relation de causes-conséquences catégoriques entre l'éloignement linguistique et le degré d'accessibilité de la langue française.

Tenir compte de l'hétérogénéité linguistique, c'est déjà accepter que les facilités et les difficultés d'apprentissage ne seront pas les mêmes pour l'ensemble des élèves sans quoi, c'est l'intelligence des élèves qui est mise en question. Pourquoi tel élève a appris rapidement alors que tel autre n'arrive toujours pas à faire la moindre conjugaison ? La tentation est grande d'en accuser l'intelligence. Par exemple, arrivées à trois mois d'intervalle, Dilek de langue turque a du mal à comprendre et parvient juste à dire des mots français tandis que Jennifer de langue portugaise parvient à s'exprimer et à discuter. L'hétérogénéité nous amène à observer que dès le début de l'apprentissage, les efforts des élèves ne sont pas dirigés vers les mêmes points. Considérant que l'hétérogénéité linguistique induit une hétérogénéité de difficultés liées à la langue d'origine, si l'élève se heurte à ces difficultés initiales et ne

parvient pas à les surmonter dans le temps qui lui est imparti (le temps consacré à l'étude de l'alphabet, par exemple), ces difficultés entraînent un retard d'apprentissage par rapport à ses camarades, retard qui se révèle dans la classe sous forme d'une hétérogénéité de niveau.

Pour certains, un long travail de graphie et de lecture peut être nécessaire au début de l'apprentissage, afin que l'élève parvienne au mot directement sans passer par une phase de déchiffrement fatigante et démotivante. Pour les autres, un travail de prononciation va être plus long pour intégrer la prosodie et les sons nouveaux. Par exemple, sur le rapport à l'oral : face au mutisme de Ban et d'Ilhem, on ne peut pas attribuer la même cause puisque pour le premier la non-prise de parole a une dominante linguistique (Ban prononce mal les mots et les marmonne pour lui d'autant qu'il est au fond de la classe) et pour la seconde, la non-prise de parole n'a pas de cause linguistique, mais relève d'une timidité et d'absence de motivation pour cette activité.

Gérer l'hétérogénéité linguistique implique une multiplication « horizontale » d'exercices, c'est-à-dire que les exercices doivent être diversifiés dans les objets qu'ils abordent (à l'inverse d'une diversification « verticale » où les exercices sont sur le même objet mais avec des niveaux de difficulté différents pour répondre à une hétérogénéité de niveaux). Nous le verrons au moment des hétérogénéités de compétences.

### ***Les sources de l'erreur***

Les difficultés peuvent générer des erreurs. Alors, tenir compte de l'hétérogénéité des langues invite aussi à se renseigner sur les langues des apprenants et par là même, à comprendre certaines sources d'erreurs qui auraient une fois de plus pu être imputées à la question de l'intelligence ou à la motivation. Par exemple, Dilek eut la conjugaison du verbe « être » à étudier, conjugaison qui devait être exploitée dans des exercices. L'enseignante voulait lui faire réciter par écrit la conjugaison, Dilek ré-écrivait le « suis » précédé de toutes les personnes, ou tentait au petit bonheur la chance des formes innovantes. Visiblement, elle ne comprenait pas l'intérêt de l'exercice en même temps qu'elle ne devait pas comprendre la signification du verbe. L'enseignante a donc demandé à un autre élève turc, Selim, de lui traduire la conjugaison. Selim n'y parvenant pas et l'heure tournant, il fut invité à fournir la conjugaison le lendemain. Le lendemain, rien qui ressemblât à une conjugaison du verbe « être » en turc. Après avoir vérifié sur un manuel d'apprentissage du turc, il apparut que traduire « je suis français » revient à « *fransızım* » et « je suis fatigué » se dit « *yorgonum* » : le verbe « être » n'existe pas à part entière, il s'exprime par le suffixe « *-ım* » qui varie, non comme en français suivant la personne, mais suivant une règle d'harmonie vocalique.

### ***Le cas du plurilinguisme : des compétences d'apprentissage acquises ?***

Nous avons vu que l'hétérogénéité linguistique entre les différents élèves peut entraîner des difficultés diversifiées et des erreurs spécifiques liées à la langue d'origine qu'il est intéressant de connaître pour comprendre. Maintenant, une autre forme d'hétérogénéité linguistique plus complexe est présente dans la classe : il s'agit du plurilinguisme. Dans le Dictionnaire d'Education Comparée, Dominique Groux rapporte que « *les théoriciens du bilinguisme (Titone, Hamers, Blanc) [...] ont prouvé que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère facilite celui d'une troisième langue et renforce les compétences en langue maternelle* »<sup>46</sup>. Questionnons notre classe à ce propos. Tout d'abord, nous avons des élèves en situation de bilinguisme familial, bilinguisme qui s'acquiert dans la famille quand les parents parlent deux langues différentes : il s'agit de Leila dont le père parle français. D'autres élèves ont plus de possibilités linguistiques : si Farid parle uniquement en kabyle avec sa mère, il peut communiquer avec son père en kabyle, en arabe et en français ; Ilhem comme Wassila peuvent discuter en français avec leur père. Par ailleurs, des élèves ont développé un bilinguisme institutionnel qui s'acquiert à l'école quand la langue étrangère est enseignée tôt pour les enseignements disciplinaires. Cette forme de bilinguisme concerne Abdou (sa langue est le peul et l'école mauritanienne enseigne en arabe et en français) et Ali (sa langue est le turc et l'école bulgare enseigne en bulgare). Pour ces deux élèves, l'apprentissage d'une langue de scolarisation n'est pas une situation nouvelle. Pourtant, pour tous ces élèves, il est difficile de répondre à l'hypothèse suivant laquelle il est plus facile d'apprendre une nouvelle langue quand on a déjà appris et à pratiqué plusieurs langues. Pourquoi ? Tout simplement parce que ces élèves ne sont pas face à une langue nouvelle : ils l'ont étudiée dans leur pays d'origine depuis l'école primaire<sup>47</sup> (cf. chapitre sur l'apprentissage du français dans le pays d'origine). Seul Ali fait figure d'exception, n'ayant bénéficié d'aucun apprentissage antérieur, et ses faibles résultats viendraient plutôt infirmer cette hypothèse, si on ne les relativisait pas (cf. chapitre sur l'hétérogénéité des niveaux).

Le restant de la classe ne permet de tester cette hypothèse dans la mesure où les profils ne révèlent pas de variables significatifs : ils ont tous étudié une langue vivante qu'ils n'ont pas pratiquée avant leur venue en France sauf George à qui il arrive de lire en russe et Alphonse qui utilise le turc pour discuter. Cependant, là encore, les faibles résultats des élèves ne

---

<sup>46</sup> Dictionnaire d'Education Comparée, « Bilinguisme, biculturalisme, plurilinguisme, pluriculturalisme », par Dominique Groux, p. 110.

<sup>47</sup> **Annexe, doc. 19 : Hétérogénéité linguistique et la proximité avec le français, mise en perspective avec la connaissance antérieure de la langue française apprise dans l'école d'origine »**

viennent pas conforter cette hypothèse d'autant que l'exemple des bons élèves vient aussi la contredire. Notre échantillon ne permet pas d'affirmer, ni d'infirmer la théorie selon laquelle la situation de plurilinguisme facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue.

### ***L'hétérogénéité linguistique, une richesse pour la classe de français***

Cette hétérogénéité correspond aussi à une richesse culturelle. Le cours de français est l'occasion de réfléchir sur la langue, ses mécanismes. Un travail sur la diversité linguistique s'insère parfaitement dans le cadre scolaire du collège puisque les élèves participent à des itinéraires de découverte qui représentent deux heures hebdomadaires pour les classes de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> durant lesquelles deux disciplines sont associées autour d'une problématique commune relevant des quatre thèmes suivants : la nature et le corps humain, les arts et les humanités, les langues et les civilisations, et les sciences et les techniques. Dans la classe de 3<sup>ème</sup>, le volume horaire s'élève à quatre heures par semaine consacrées à un thème : les langues et cultures de l'Antiquité, les langues et cultures du monde, les arts, les sciences expérimentales, la technologie ou la découverte professionnelle. On relève la présence récurrente du thème de la langue qui peut être développé en s'appuyant sur les propres connaissances des élèves, l'organisation de ces connaissances linguistiques et l'échange entre eux, sous la modération du professeur de français et celui du professeur d'histoire (langues et histoire), ou d'arts plastiques (langues et calligraphies), ou de mathématiques (langues et chiffres). Les sorties peuvent être organisées en fonction dans des musées d'histoire, aux archives ... pour donner matière à réflexion sur l'écriture, les systèmes linguistiques saisis dans la diachronie. Au collège, le temps qui pouvait être réservé à ces itinéraires a été consacré à la découverte de l'environnement urbain, avec les sorties animées par le Bruit du Frigo.

### ***L'hétérogénéité linguistique, un atout pour les nouveaux venus***

A la fin de l'année de classe d'accueil, les élèves intègrent le cursus ordinaire et demeurent dans l'établissement quand leur domicile fait partie de la zone ou lorsqu'ils en font la demande (Kouros a exprimé ce souhait : il n'habite pas Bordeaux mais il préfère, à la rentrée prochaine, se lever tôt, prendre le bus et demeurer dans le collège où il connaît maintenant des élèves et l'équipe enseignante plutôt qu'intégrer le collège de son secteur où il ne connaît personne). Pour le collège, ces élèves maîtrisant des langues différentes offrent un trésor de traducteurs potentiels pour les nouveaux venus en classe d'accueil. Ces élèves qui demeurent d'un à quatre ans dans le collège pourraient faire office de « parrain » pour les

nouveaux venus comme cela se pratique quand des correspondants arrivent d'Angleterre, d'Espagne ou d'Allemagne ? Est-ce que ces élèves ont un rôle à jouer dans l'intégration de leurs camarades ? Du moins, ce rôle est pour l'instant joué de manière informelle au moment de la récréation. Cela explique parfois que certains élèves juste arrivés et non francophones semblent comprendre que le lendemain, une grève des transports est annoncée et que les élèves doivent prendre leurs précautions pour venir au collège : très certainement, un élève connaissant sa langue a clarifié cette annonce au moment de l'intercours. Ces élèves permettent de sortir les nouveaux venus de l'isolement : ainsi, Dilek, venue de Turquie, discutait avec Eda, arrivée dans le deuxième semestre, bulgare mais connaissant aussi le turc. Et ils permettent d'apporter une aide aux enseignants : intriguée d'une longue absence d'Eda, Dilek m'a informée qu'Eda était rentrée au pays, départ dont elle n'avait pas prévenu l'enseignante, peut-être à défaut d'avoir les mots pour communiquer. Cette pratique d'entraide dans la compréhension est familière à la plupart des élèves soit qu'ils aident d'autres élèves (la moitié de la classe déclare le faire tous les jours), soit qu'ils aident les enseignants à comprendre certaines situations.

### **Des facteurs d'hétérogénéité liés au passé de l'élève**

*« La variété des parcours scolaires d'origine des élèves (certains parviennent parfois au collège sans avoir jamais été scolarisés), la diversité des aires culturelles de référence, la différence dans les modalités d'insertion des familles dans le milieu de vie et de travail français, constituent ces publics en ensembles particulièrement hétérogènes [...] » (La Français langue seconde)*

### **Hétérogénéité des passés scolaires des apprenants**

*« [L'éducation comparée] permet de se situer en connaissance de cause et exige que l'on soit capable, chacun, de percevoir ses propres caractéristiques pour mieux bénéficier, sans altération, de celles des autres. »<sup>48</sup>*

### ***Hétérogénéité des établissements scolaires***

---

<sup>48</sup> GROUX Dominique et PORCHER Louis, *L'Éducation comparée* (p. 148).

Nos élèves venus de pays différents ont tous été scolarisés dans des établissements différents. Certains ont commencé leur « scolarité » dès la maternelle (cas des élèves portugaises) et d'autres, en primaire. Ils ont été confrontés à un environnement scolaire différent de celui en France de par les règlements, les rapports entre élèves et enseignants, l'emploi du temps, les programmes d'enseignements et la représentation de l'école. Je n'ai pas pu interroger les élèves sur l'ensemble de ces aspects, cependant ils ont indiqué quelques particularités du règlement (particularité qui apparaissent dans le chapitre sur « l'hétérogénéité du goût pour l'école ») concernant principalement la libre circulation dans et hors de l'établissement et l'obligation de porter un uniforme pour certains. L'emploi du temps est sensiblement le même qu'en France, à l'exception des élèves bulgares qui peuvent choisir de venir à l'école le matin ou l'après-midi ou toute la journée, et Selim qui, en Turquie, termine l'école en début d'après-midi. Les rapports avec les adultes semblent plus souples en France que dans le pays de certains : ils remarquent qu'ici, on peut discuter librement avec les surveillants, voire même avoir un langage relâché (dire des gros mots !).

Dans la plupart des établissements d'origine, les effectifs varient entre 20 et 28 élèves par classe. Ban, originaire du Vietnam, remarque que les effectifs oscillent entre 30 et 50 élèves et ils tournent autour de 40 élèves dans la classe de Farid, algérien, et d'Abdou, mauritanien. Peut-être, cette importance joue-t-elle sur la prise de parole ? En effet, Ban et Farid sont très discrets à l'oral et en classe. Abdou, quant à lui, a l'habitude de lever la main pour répondre. Bien sûr, emporté par les réponses collectives, il peut joindre sa voix mais, dans le cadre d'une prise de parole spontanée et individuelle, il lève la main, parfois à ses dépens puisque, quand les élèves se sont portés candidats pour la pièce de théâtre, Abdou a levé la main (en tendant bras et corps pour plus de visibilité) pour le premier rôle, ce qui n'a pas été remarqué, puis il a levé la main pour d'autres rôles, jusqu'à ce que les étudiantes en charge de la distribution des rôles remarquent sa candidature. D'autres auraient interpellé les adultes : il n'a pas dit un mot. Cependant, est-ce lié à une pratique de classe ?

George indique aussi une quarantaine d'élèves dans sa classe et dans son cas, c'est l'inverse : il répond la plupart du temps sans lever la main ou, lorsque l'enseignante appelle à lever la main, il interpelle « madame, madame ! », le bras tendu vers elle. Avait-il l'habitude de répondre seulement collectivement ? La question demeure ouverte. Il est certain que ces élèves ont des rapports à la classe différents et découvrent de nouveaux règlements qu'il est peut-être intéressant de fixer en commun quand le langage le permet, ce qui évite d'être défavorisé (comme dans le cas d'Abdou qui n'a pas voulu transgresser une règle).

D'autres aspects diffèrent d'une école à l'autre, d'un pays à l'autre, notamment le programme scolaire. Je vais juste observer les matières dispensées pour constater si les matières divergent vraiment de l'enseignement français et je chercherai à savoir si une hétérogénéité des disciplines peut avoir une influence sur leur apprentissage.

### *Hétérogénéité des disciplines<sup>49</sup>*

On retrouve les mêmes matières qu'en France, c'est-à-dire la langue maternelle, l'enseignement d'une ou deux langue(s) vivante(s) latine(s), les mathématiques, le sport, la musique, les arts plastiques, les sciences naturelles, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la technologie et l'informatique. Tous n'ont pas suivi l'ensemble de ces matières dans leur pays d'origine : soit dans le cas de Wassila, ils étaient en primaire, soit dans le cas d'Abdou, quelques matières seulement sont enseignées. En effet, son établissement ne dispense pas de cours artistique, ni technologique et informatique, ni portant sur les sciences naturelles et ni sur sa langue maternelle, le peul. Concernant le restant de la classe, la moitié n'a jamais fait de technologie auparavant, et quand même cinq élèves (majoritairement de 15 ans) n'ont jamais assisté à des cours d'informatique (aucune question ne permettait de faire apparaître s'ils avaient l'usage d'un ordinateur par ailleurs). Les matières artistiques ne sont pas systématiquement enseignées : aucun élève du Maghreb n'a pratiqué les arts plastiques et trois élèves sur cinq n'ont jamais fait musique. Pourtant, cette absence de matières ne semble provoquer aucun effet sur les résultats des élèves. Seules les matières artistiques ont été notées et à les observer, rien de significatif n'apparaît : Farid est 3<sup>ème</sup> en musique et en arts plastiques, Abdou réussit mieux en musique (7<sup>ème</sup>) qu'en arts plastiques (15<sup>ème</sup>), Kouros est dernier en musique ... Certains ne sont pas pénalisés par le fait que la matière soit nouvelle tandis que leurs camarades l'ont pratiquée depuis plusieurs années, tandis que d'autres ont de mauvais résultats, mais rien ne permet d'affirmer qu'ils sont la cause directe de la nouveauté. L'hétérogénéité des contenus d'enseignement pour chaque matière est peut-être plus significative mais là, nous manquons de données.

Par ailleurs, les élèves ont étudié certaines matières qui ne sont pas dispensées dans leur actuel collège : le russe en Géorgie et l'enseignement religieux (avec des cours sur l'islam dans les pays du Maghreb et du catéchisme en Roumanie).

### *Hétérogénéité des compétences d'apprentissages*

---

<sup>49</sup> Annexe, doc. 20 : « Hétérogénéité des matières étudiées dans le pays d'origine »



Il existe beaucoup de manières d'apprendre comme d'enseigner. Il est difficile avec l'échantillon présent de distinguer ce qui relève de facteurs institutionnels (l'influence des compétences d'apprentissage acquises à l'école) et de facteurs individuels (la constitution de compétences d'apprentissage constituées par l'expérience et l'échange avec les autres, en dehors même de l'école). Certaines manières d'apprendre ont été étudiées : prenons les écoles coraniques, on y apprend par cœur des phrases sans forcément les comprendre. A l'inverse, beaucoup d'élèves n'ont pas la démarche d'apprendre par cœur des fiches de vocabulaire. Par exemple, à leur arrivée, les élèves turcs présents n'avaient pas la démarche d'apprendre le vocabulaire et les conjugaisons ce qui semblait être un travail personnel allant de soi pour l'enseignante de français qui, de ce fait, ne leur donnait pas de devoirs. A la fin de l'année, une récitation a été donnée à Dilek et Abdel avec la consigne explicite de l'apprendre : cela semble avoir été l'occasion d'un travail d'équipe amusant puisqu'ils étaient au fond de la classe absorbés par l'apprentissage, apprentissage marqué aussi par des rires, mais le résultat était là.

Néanmoins, est-ce que les enseignants doivent identifier ce qu'ils pourraient considérer comme des défaillances et y remédier par l'imposition de méthodes d'apprentissage. Louis Porcher met en garde une telle attitude : « *Vouloir transformer autoritairement les modalités selon lesquelles ils apprennent, serait voué à l'échec [...]. Ce qu'il faut au contraire viser et qui est puissamment positif, c'est l'instauration d'échanges comparatifs, chacun présentant ses manières de faire pour ce qu'elles sont, sans sentiment de supériorité ou d'infériorité. A chacun ensuite de se construire son opinion* »<sup>50</sup>. Cependant, les élèves ne peuvent pas faire l'économie de concessions avec le système scolaire dans lequel ils se trouvent. Pour le cas de l'apprentissage par cœur, beaucoup de questions dans les évaluations françaises reposent sur des leçons qu'il s'agit d'apprendre par cœur : lors du contrôle sur le subjonctif, on ne pouvait pas se dispenser d'apprendre les désinences verbales sans quoi on acceptait par avance la sanction de la mauvaise note. Ainsi, l'apprentissage des élèves concerne aussi les méthodes d'apprentissage. En introduction sur la question du plurilinguisme, Clara Mortamet remarquait que « *ceux [...] qui ont eu la chance d'être scolarisés antérieurement doivent s'adapter à une autre culture d'apprentissage, à d'autres rituels scolaires, tout en apprenant*

---

<sup>50</sup> *Dictionnaire d'Education Comparée*, « Manières d'enseigner – manières d'apprendre », par Louis Porcher p. 360.

*la langue de scolarisation au plus vite* »<sup>51</sup>. S'adapter à une autre culture d'apprentissage ne signifie pas abandonner la sienne propre, ce qui pourrait créer un blocage. Les éléments de la classe ne nous permettent pas de définir la portée de ces particularités sociales, identifiée par des chercheurs. Par exemple, dans le *Dictionnaire d'Education Comparée*, Lê Thành Khôi<sup>52</sup> rapporte le cas de l'« enfant indien silencieux » soupçonné de déficience intellectuelle en raison de son indifférence à l'apprentissage alors qu'en fait, perturbé par les rapports avec l'instituteur, il signifiait son refus d'apprendre dans un cadre où les rôles étaient hiérarchisés entre les individus (le professeur étant au-dessus des élèves). Fabienne Leconte<sup>53</sup>, dans une recherche sur le plurilinguisme et la scolarisation en Guyane, constatait que les enfants amérindiens apprenaient principalement dans des interactions duelles avec un adulte (la chasse, l'agriculture, le tissage ...) si bien qu'arrivés en classe, ils ne réagissaient pas aux consignes données collectivement et l'enseignante devait s'adresser alors individuellement à chacun pour voir une tâche réalisée. Dans notre classe, le petit nombre d'élèves ayant la même nationalité ne permet pas de dégager, par l'observation, les cultures d'apprentissage qui sont discrètement présentes.

### ***Que faire de l'hétérogénéité des passés scolaires ?***

Cette hétérogénéité n'est pas prise en compte par la structure dans la mesure où les informations concernant la scolarité des nouveaux arrivants n'est pas forcément communiquée faute de compétences langagières au moment de l'évaluation par le CASNAV. En plus, renseigner l'équipe enseignante sur la scolarité antérieure de l'élève venu de l'étranger n'est pas parlante si elle ne connaît pas les spécificités de l'enseignement du pays : à quoi cela correspond t'il lorsque l'élève déclare être en deuxième année de collège ? Par ailleurs, en ayant connaissance du programme scolaire, certains professeurs comprendraient-ils mieux certaines pratiques (la disposition d'une multiplication, en mathématiques, par exemple) et adapteraient-ils leur discours en conséquence, en utilisant les acquis des élèves ? A défaut de quoi, la contradiction de ces acquis antérieurs risque de les placer dans une certaine insécurité. Beaucoup d'éléments restent à apprendre des élèves pour mieux comprendre leur travail et assurer le lien avec ce qui a été précédemment étudié, tout en valorisant les acquis.

---

<sup>51</sup> MORTAMET, Clara et LECONTE, Fabienne, 2006 : « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », p. 24.

<sup>52</sup> Dictionnaire d'Education Comparée, « Culture et civilisation », par Lê Thành Khôi, p. 162.

<sup>53</sup> LECONTE F. 2005 : *Sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, cours de l'Université de Rouen.

Pour favoriser cette adaptation, l'échange dialogué ou sous forme de débats, d'exposés peut amener les élèves à identifier leurs propres pratiques scolaires et leur rapport à l'école, les confronter, les relativiser tout en saisissant mieux les spécificités du système français sur lesquels ils peuvent avoir des questions qu'il s'agit de faire émerger. Ce type d'activité fréquent en français langue étrangère trouve sa place dans une classe d'accueil puisqu'il vise une réflexion sur le mode d'apprentissage et sur l'école, et peut prendre appui sur des groupements de textes littéraires (*Le petit Nicolas, Harry Potter, la Gloire de mon Père, Poil de Carotte...*).

### **Hétérogénéité de l'apprentissage du français dans le pays d'origine**<sup>54</sup>

Lors de l'entretien, un point commun apparaît dans le passé scolaire : tous les élèves ont commencé un apprentissage d'une à trois langues vivantes. Parmi celles-ci, ils ont étudié au moins le français ou l'anglais. Nous avons pu conclure que l'alphabet latin leur est donc connu et que l'initiation à une langue étrangère leur est familière.

La première moitié de classe (de par ses résultats) a étudié le français dans l'école d'origine, voire pour les élèves d'origine du Maghreb et de Mauritanie, le français a été étudié dès l'apprentissage de la lecture, tandis qu'en Roumanie, la première langue vivante est enseignée dès la troisième année du primaire. Le français s'inscrit alors dans le cursus scolaire et les élèves l'ont appris avec un même niveau de départ (ce qui n'est pas le cas en classe d'accueil). Ils ont bénéficié de leçons et d'explications métalinguistiques dans leur langue maternelle ou leur langue de scolarisation. L'apprentissage s'est effectué sans que le français fasse peser des enjeux de socialisation et qu'il devienne la condition pour poursuivre sa scolarité. En outre, nous avons vu lors de l'étude de l'hétérogénéité linguistique que certains avaient l'occasion de pratiquer la langue française en dehors du cadre scolaire (ne serait-ce qu'avec un père parlant français, dans le cas de Leila notamment). De plus, en présentant des aspects de l'hétérogénéité des nationalités, il est apparu que le français avait marqué certains pays (le français a été langue officielle en Mauritanie...) et les langues de ces pays (le vietnamien a fait des emprunts au français ...). Par conséquent, bien souvent l'apprentissage institutionnel a pu se doubler d'une proximité liée à l'histoire et à la rencontre des langues, et cet apprentissage encadré par un enseignant a pu s'accompagner de pratiques orales. Les

---

<sup>54</sup> Annexe, doc. 21 : « Hétérogénéité des passés scolaires : l'influence de l'apprentissage d'une langue vivante dans le pays d'origine »

compétences écrites et orales ont donc pu être développées en même temps. Néanmoins, l'entretien ne révèle pas au cas par cas l'ampleur de l'usage du français dans le pays d'origine. L'usage du français hors de l'école est très probable dans le cas de Leila (vivant en Algérie et dont le père est français) mais plus hypothétique pour Roxana (originaire de Roumanie).

La seconde moitié de la classe, c'est-à-dire les élèves en difficulté, n'a jamais étudié le français, mais l'anglais. Ainsi, nous constatons une forte disparité entre ces deux catégories : les élèves ayant déjà une connaissance du français et les élèves n'ayant aucune connaissance du français. Cette hétérogénéité a des répercussions sur les résultats puisque les élèves ayant des bases en français vont mieux démarrer leur apprentissage. Ainsi, lorsqu'un cours est fait par exemple sur la conjugaison des verbes du premier groupe au présent, on peut imaginer que pour beaucoup, il s'agit de révisions tandis que pour certains il s'agit de découverte. L'enseignant peut-il avoir une seule approche pour l'ensemble de la classe ? Face à un point de conjugaison comme l'étude du présent, certains ont besoin d'exercices ou de devoirs les invitant à la mémorisation (grand nombre d'élèves ne savent pas réutiliser les terminaisons du premier groupe), tandis que d'autres sont prêts à des approfondissements (l'usage du présent gnominique, le présent de narration ...). Deux groupes d'élèves apparaissent qui ne doivent pas être réduits à « les bons » et « les mauvais », ce qui serait erroné et démoralisant, mais ceux qui ont étudié le français avant et ceux qui ne l'ont jamais étudié. Ce n'est pas une question d'intelligence ou de travail, c'est une question de vécu.

Remarquons que néanmoins, en étudiant la langue de scolarité des élèves et les résultats obtenus, on observe que l'avance prise par les élèves de langue éloignée du français qui ont étudié le français depuis plusieurs années dans leur école d'origine est rattrapée par la proximité linguistique (le cas du portugais) et peut-être aussi liée à la proximité du système scolaire.

### **Des facteurs dépendants de la situation d'arrivée en France**

#### **Hétérogénéité du projet de séjour en France et l'effet sur la motivation**

L'élève est-il de passage en France ou s'installe-t-il en France pour plusieurs années, voire pour toujours ? Pourquoi apprendre le français ? L'arrivée en France relève très rarement du choix du jeune. En fonction de sa satisfaction à se retrouver sur le territoire en France, on peut

déterminer l'absence ou non de motivation dans l'apprentissage du français : veut-il poursuivre sa scolarité en France ? Une seule élève voudrait retourner continuer sa scolarité dans son pays : il s'agit de Roxana qui n'en a pas moins d'excellents résultats. Les autres souhaitent poursuivre l'école en France. Sur le long terme, la plupart veulent trouver un travail en France tandis que six ne savent pas trop encore. Certains ont des projets professionnels réfléchis, d'autres des envies, des rêves jusqu'à ce qu'ils les réalisent peut-être (hôtesse de l'air, avocat, footballeur ...). Pour les élèves de cette classe d'accueil, la France ne semble pas un pays de passage et l'apprentissage du français constitue un réel enjeu leur permettant l'intégration dans le système scolaire et au-delà dans la citoyenneté française, avec une perspective professionnelle. Je m'arrête aux souhaits des élèves sans les confronter à la réalité de leur situation qui aurait exigé des questions plus intimes sur les conditions d'entrée en France et la situation de séjour (demande d'asile ? regroupement familial ? ...).

Une certaine homogénéité caractérise les élèves à l'exception de Roxana, qui tend à démontrer que les aptitudes à travailler sont indépendantes de la motivation portée sur l'apprentissage du français : Roxana travaille consciencieusement qu'elle ait envie ou non de rester en France. On peut se demander si les élèves sont conscients de la manière dont s'organise leur orientation (c'est-à-dire en fonction de l'âge et des résultats), sont-ils responsabilisés et suffisamment informés sur les possibilités d'affectation ? Au moment du conseil de classe, les délégués n'ont pas pris de notes et par conséquent, ils n'ont pas rapporté à l'ensemble de la classe les avis d'orientation et les raisons qui les sous-tendent. Bien sûr, ces élèves retrouvent les propositions figurant sur leur bulletin, ce qui n'empêche pas des questions. Viktor est venu en fin d'heure de français pour poser des questions à l'enseignante qui n'avait pas alors le temps d'y répondre. Les élèves sont en fait informés individuellement, peut-être pourrait-il être intéressant de procéder comme avec les 3<sup>ème</sup> en invitant la conseillère d'orientation à présenter les différentes possibilités offertes ?

### **Hétérogénéité du temps passé sur le territoire français<sup>55</sup> et du contact avec la langue française**

*De quelques mois à près de deux ans de présence sur le territoire français*

---

<sup>55</sup> Annexe, doc. 22 : « Hétérogénéité du temps passé sur le territoire français »  
doc. 23 : « Analyse de l'hétérogénéité du temps passé sur le territoire français »  
doc. 24 : « Hétérogénéité des motivations pour apprendre le français, liées à la situation de séjour en France »

Le temps passé sur le territoire français est extrêmement hétérogène, allant de 5 mois à près de deux ans. Est-ce que ceux qui sont en France depuis plus longtemps se débrouillent mieux en français que les autres ? Oui et non. Nous avons observé que les élèves qui avaient appris le français dans leur établissement d'origine réussissaient mieux leur apprentissage en français langue étrangère. Nous constatons en effet qu'ils réussissent mieux que des élèves n'ayant pas bénéficié de cours de français dans leur pays et qui pourtant sont en France depuis plus longtemps : on peut conclure que de meilleures compétences en français sont développées dans un cadre scolaire à l'étranger plutôt qu' en immersion en France, sans encadrement spécifique en français.

Quels sont donc les meilleurs atouts, un apprentissage au pays ou une immersion en France ? Comparons un groupe ayant étudié le français dans le cadre scolaire de leur établissement d'origine et qui sont en France depuis moins d'un an (groupe Roxana, Farid, Wassila, Abdou, Ilhem) et un groupe d'élèves n'ayant pas étudié le français dans leur établissement d'origine mais qui sont en France depuis plus d'un an (Selim, Alphonse, George, Ali). Nous constatons que le premier groupe a de meilleurs résultats : l'apprentissage du français dans un cadre scolaire étranger semble plus favorable à l'acquisition du FLS qu'une immersion d'un semestre ou d'un an supplémentaire. Pourquoi ? Une immersion sans encadrement spécifique dans l'apprentissage de la langue française conduit à développer des compétences surtout à l'oral, tandis que les élèves ayant appris le français dans leur pays d'origine ont plus développé de compétences écrites (grâce aux leçons). Or, les évaluations ne tiennent pas compte de l'oral (excepté d'une récitation de fable) et les notes concernent des contrôles écrits. Ne l'oublions pas, le succès à l'école passe par l'écrit. Par exemple, Selim qui parle très peu le français a de meilleurs résultats que George avec qui on peut discuter (même s'il n'est pas toujours très clair dans ses propos !). Autre exemple, comparons les résultats entre les élèves portugaises : Pamela est en France depuis 18 mois et Jennifer depuis 10 mois, Pamela s'exprime très bien en français, tandis que Jennifer est encore hésitante et manque de vocabulaire. Pourtant leurs résultats n'ont même pas un point de différence. Ainsi, les compétences développées par ailleurs, et notamment à l'oral, durant les mois qui précèdent l'entrée en classe d'accueil, ne sont pas forcément apparentes dans les évaluations qui sont réalisées en cours.

Donc le temps passé sur le territoire français n'a pas forcément d'incidence sur les résultats, du fait que les compétences développées ne sont pas prises en compte, puisqu'elles concernent plus l'oral que l'écrit. Par ailleurs, la présence en France - au-delà de l'arrivée en classe d'accueil - n'est pas vécue de la même façon : certains vont fournir un travail personnel important (Kouros aime lire le Bled de la conjugaison ... ), d'autres sont peu en contact avec

la langue française : Alphonse effectue trois mois en 6<sup>ème</sup> où il ne bénéficie pas d'encadrement spécifique et 2 mois de vacances scolaires durant lesquelles il n'est pas en contact avec le français, comme le rapportent les paragraphes suivants. Au passage, on peut s'interroger sur la (in)formation des professeurs qui accueillent pour quelques mois ces élèves en attente d'une place en classe d'accueil. En charge d'une classe de cursus ordinaire, ont-ils les ressources pour donner du travail adapté à ces élèves qui arrivent sans connaissance du français et ont-ils le temps de leur expliquer les consignes et oraliser les mots écrits ? Certains élèves ont déjà des bases en français et peuvent développer une autonomie de travail, du moins une attention aux paroles en classe. Qu'en est-il des autres, sans connaissance antérieure du français ? Ces élèves ne restent-ils pas parfois désœuvrés des heures entières ? L'enseignante responsable de la classe d'accueil vient-elle prendre contact avec ces élèves tant qu'ils restent en classe ordinaire ?

### ***Le contact avec la langue française : la place du français à la maison***

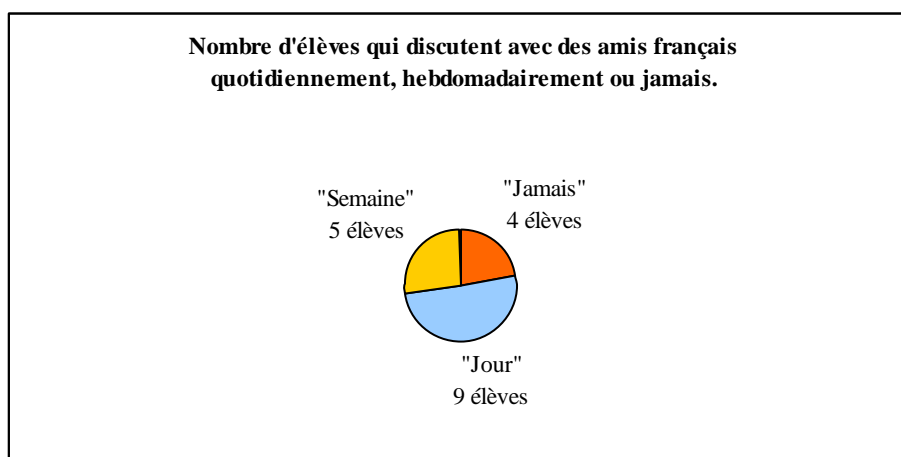
On peut se questionner sur le statut du français à la maison, en France : est-ce que le français pénètre dans la maison ou reste-t-il au seuil ? A la maison, presque tous regardent la télévision française, écoutent la radio ou lisent le petit journal qui est distribué gratuitement sur le chemin de l'école. Seul Alphonse ne suit pas les médias français (la télévision, la radio, les journaux) préférant regarder le câble en langue maternelle, langue qui demeure exclusivement celle de la maison. Alphonse, si peu motivé au regard de l'ensemble de la classe, a peu d'usage du français en dehors de l'école. Pour les autres, le français n'est pas exclu du milieu familial : pour plus de la moitié, il arrive même de parler français à la maison avec un membre de la famille plus ou moins proche, à des degrés de discussions variables suivant ses compétences. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves dit aider un membre de la famille, au moins hebdomadairement, ce qui peut créer une motivation supplémentaire d'apprentissage. Aussi faible leur niveau de français peut-il être, ils les aident avec les compétences qu'ils ont développées : Viktor aide sa mère, Dilek aide son petit frère, Abdou aide son père ... cette aide peut être portée sur la compréhension ou l'expression d'un mot ou d'un énoncé, sur des compétences culturelles ou bien elle peut appuyer l'apprentissage du français notamment quand il s'agit d'un petit frère ou d'une petite sœur ; elle peut être apportée directement ou en recourant à une tierce personne. Par exemple, les parents d'Abdel avaient reçu une lettre annonçant l'octroi d'une bourse, lettre qu'ils n'avaient vraisemblablement pas déchiffrée puisque Abdel l'avait apportée inquiet de la signification de la somme et des dates. Après lui avoir expliqué que cet argent était donné et non réclamé,

j'imagine qu'il a expliqué son contenu à ses parents. Autre exemple : Viktor est venu avec un papier concernant la sécurité sociale ... On peut se demander si l'enseignant doit se substituer aux écrivains publics et favoriser le fait que l'élève vienne demander des éclaircissements sur des papiers administratifs de la famille. Dans la pratique, les élèves apportent des documents qui les concernent directement. Remarquons enfin que l'apport de papiers administratifs peut être révélateur de l'entourage de certains élèves qui ne connaissent pas dans leur entourage proche des personnes maîtrisant le français, linguistiquement et culturellement.

### ***Le contact avec la langue française : la place du français avec les copains***

Plus de la moitié des élèves considère aider un ami et là, presque quotidiennement : les amis « aidés » sont principalement ceux de la classe d'accueil, et j'ai pu observer en effet qu'ils s'entraident assez régulièrement : Abdou aide Walid, et même Walid essaie d'aider Abdelkader, dernier arrivé au mois de juin et s'exerçant à la graphie latine.

Par contre, discuter avec des amis français est une motivation qui ne concerne pas l'ensemble de la classe.



Bien que dans un collège en France et souvent demi-pensionnaires, seulement la moitié des élèves se sont fait des amis français. Les autres ont de rares contacts avec des amis français, ils les rencontrent et discutent avec en moyenne une fois par semaine. Ainsi, Leila reconnaît qu'elle discute en français avec une seule amie française de la famille lorsque celle-ci vient hebdomadairement. Néanmoins, ces élèves discutent en français avec des amis nouvellement arrivés en France les années précédentes, comme eux, quand ces derniers ne parlent pas la même langue d'origine.

L'intégration est donc partielle au collège qui pourtant la favorise, ne serait-ce que par l'intégration progressive et rapide dans les classes ordinaires. Certains élèves peuvent être gênés par la barrière de la langue. Par exemple, Abdel a très peu de contact avec les élèves



même au sein de la classe d'accueil et il reste souvent seul au moment des récréations. Bien que cette remarque n'ait pas de caractère scientifique, Abdel paraît triste. Sur la note de satisfaction attribuée au collègue, il met 10 et commente son regret de ne pas pouvoir parler turc. En fin de compte, le fait de ne pas *vouloir* être là et le fait de ne pas *pouvoir* parler, ni communiquer se nourrissent l'un l'autre dans une attitude de refus. Peut-être que la discipline EPS offre de meilleures occasions de contacts et d'échanges. La classe d'accueil s'insérant dans un dispositif de l'Education Nationale, le jeu peut se trouver déplacé (par exemple, lors de l'école ouverte, les activités demeurent dans le champ du travail scolaire et non de la formule du jeu pour apprendre). Je pense qu'en Français Langue Etrangère, les enseignants sont plus souples et ont un souci du groupe plus fort : ainsi, le début des cours est l'occasion de découvrir les différents membres du groupe tandis que l'arrivée d'un nouveau suscite des activités. Dans la classe observée, l'accueil d'un nouveau se déroule suivant une présentation nominale de chacun des élèves (qui s'adressent en fait à l'enseignante), donc il n'y a pas d'échange entre les élèves et le nouveau venu. Effectivement, le temps des cours est compté, néanmoins ne peut-on pas prendre plus de temps pour accueillir le nouveau venu ?

### ***Le contact avec le français, du point de vue de l'institution***

Lorsque le professeur fait un travail sur la langue pour montrer les régularités et les variations en français, les élèves n'ont pas la même connaissance des pratiques langagières mais peuvent les supposer à travers leur expérience de leur langue maternelle. Dans le livret sur le Français Langue Seconde, il est écrit que « *les élèves du F.L.S. disposent de cet avantage d'être exposés dans leur vie sociale et dans leurs loisirs à des usages abondants et variés du français* »<sup>56</sup>. Il est apparu dans le questionnaire que cette exposition est hétérogène suivant les élèves et donc ne doit pas être présupposée effective pour tous. Les élèves n'ont pas la même acquisition informelle.

## **DES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON SPECIFIQUES AUX ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL**

### **Hétérogénéité de milieu familial, social et culturel**

---

<sup>56</sup> Le Français Langue Seconde, p. 22.

Le questionnaire soumis aux élèves était long, d'où la nécessité d'effectuer des choix. Ainsi, la partie concernant le milieu familial a été un peu mise de côté car elle abordait des questions trop intimes, nous entraînant trop loin peut-être de l'enseignement et de l'apprentissage bien que je pense évidemment que le contexte dans lequel vit l'élève a une influence sur son travail ne serait-ce que par l'intérêt et les encouragements que ses proches pourraient lui prodiguer : par exemple, la maman d'Abdou restée au pays souhaite vivement que son fils réussisse, c'est d'ailleurs ce qui a motivé son arrivée en France, donc on peut supposer qu'une certaine pression familiale pèse sur lui. En outre, le contexte a des répercussions sur l'énergie pour le travail : laisse-t-on regarder la télévision jusque tard, comme c'est le cas pour Walid qui, régulièrement, le mercredi matin, seule journée qui débute sur les coups de huit heures, arrive au milieu de la matinée avec comme mot sur son carnet : « problème de réveil » ? Le cadre culturel joue aussi : il semblerait que le père de Kouros ait été universitaire ; ce qui est sûr c'est que Kouros s'intéresse tant à la culture qu'à l'actualité, curiosité vive peut-être construite au contact de ses proches.

Pour donner quelques aperçus sociaux et familiaux, je peux m'appuyer sur les fiches remplies en début d'année : ainsi, treize élèves ont donné les situations professionnelles du chef de famille, qui se répartissent entre « sans emploi », « ouvrier sans qualification » et « intérim ». Tous semblent avoir au moins leur père ou leur mère avec eux ; cependant, les noms de famille ne correspondent pas forcément : s'agit-il alors de famille reconstituée ? Dans toute la classe, seulement cinq élèves n'ont pas de frère et sœur, du moins assez jeune pour qu'il soit déclaré à charge.

Les variations concernent aussi la religion : un élève géorgien est orthodoxe, des élèves maghrébins sont musulmans et d'autres ont suivi des cours de catéchisme.

On le voit, les situations peuvent être hétérogènes, complexes et pas forcément éloignées des familles d'autres collégiens. L'adolescence ne présente pas non plus un passage facile, pouvant être marquée par des crises d'angoisse, la pratique de l'anorexie ou de la boulimie, des pulsions morbides. Certains commencent à consommer de la drogue, ce qui risque au minimum de diminuer d'autant leurs capacités au travail tout en nuisant à leur santé. La situation sociale, familiale et culturelle, même si elle est profondément liée à l'arrivée en France ne se révèle pas forcément spécifique des élèves de classe d'accueil, hormis sur les conditions de séjour qui posent le problème des papiers et la question de l'usage du français à la maison.

## Hétérogénéité des moyens humains et matériels mis en œuvre à la maison pour favoriser l'apprentissage en français<sup>57</sup>

### *Une hétérogénéité qui ne défavorise que les plus lents*

Le cadre de la maison peut favoriser le travail pour l'acquisition du français. Cela peut commencer par des encouragements, du temps et un espace laissés à la disposition de l'élève pour travailler. Ces élèves ont un travail accru et personnel à fournir pour intégrer un cursus ordinaire mais, pour travailler en dehors de l'école, il faut des moyens. Certains parents peuvent inscrire leurs enfants dans des cours privés ou faire venir un professeur particulier. Sans aller jusque là, près des deux tiers des élèves bénéficient d'une aide extérieure d'un aîné. Celle-ci peut être régulière et constructive comme dans le cas de Wassila et d'Ilhem qui travaillent avec un membre de famille, ou bien elle peut être ponctuelle comme pour Viktor qui peut demander l'aide de son grand frère.

En outre, de simples outils sont déjà des atouts indispensables pour permettre un travail personnel : il s'agit de dictionnaires et de manuels. Seuls deux élèves n'ont aucun dictionnaire, ni bilingue, ni unilingue en français : il s'agit de Leila qui s'exprime couramment en français et Alphonse qui a un niveau débutant tant à l'écrit qu'à l'oral. Tandis que Leila parle bien français et peut demander de l'aide à des proches en français, Alphonse est démuné de soutien : pas de dictionnaire, pas de manuel, personne pour l'aider. L'absence d'appui est peu pénalisante pour Leila qui a un vocabulaire très large et peut demander la signification des mots oralement à des personnes de son entourage maîtrisant le français. La situation d'Alphonse paraît plus problématique. On peut se questionner : sait-il déjà se servir d'un dictionnaire ? n'a-t-il pas la possibilité d'en emprunter au CDI ? Sans quoi, le travail personnel risque de supporter le handicap de l'incompréhension dès la signification de la consigne d'un exercice. Le travail en autonomie sans dictionnaire risque d'être un jeu de hasard. George semble être un peu dans la même situation, son seul appui de travail à la maison est un dictionnaire, non en géorgien, mais en russe, langue qu'il a étudiée à l'école (il trouve que les caractères du dictionnaire géorgien sont écrits en trop petit) et qu'il consulte en moyenne une fois par semaine.

### *Comment prendre en compte cette hétérogénéité ?*

---

<sup>57</sup> Annexe, doc. : « Hétérogénéité des moyens matériels et humains pour travailler à la maison »

Cette hétérogénéité des moyens n'est pas prise en compte car elle nécessiterait de la part de l'enseignant de poser la question à l'ensemble des élèves. Elle n'a d'intérêt, me semble-t-il, que pour repérer les élèves qui ont des difficultés à progresser et qui n'ont pas de moyens pour travailler à la maison. Qu'importent les moyens tant que les résultats sont là, mais quand les résultats sont défaillants, il peut être intéressant de vérifier les outils de travail et sensibiliser la famille. C'est ce qu'a fait l'enseignante lorsqu'elle convoquait un parent pour discuter du travail d'un élève ou durant la rencontre des parents et des professeurs. La situation n'est pas propre aux élèves nouvellement arrivés.

Pour rééquilibrer cette hétérogénéité, les élèves ont des devoirs du soir, choisis en fonction de leur faisabilité. En l'absence de manuels de grammaire et de dictionnaire, l'enseignant peut orienter l'élève vers le centre de documentation et le cas échéant, il propose l'achat d'un dictionnaire bilingue si l'établissement n'en possède pas dans la langue de l'élève. Quand l'élève manque de soutien individuel, il existe aussi des associations ou des centres sociaux qui peuvent offrir quelques heures hebdomadaires de soutien scolaire ou de cours supplémentaire en Français Langue Etrangère qui peut être une autre voie pour progresser (leur liste figure sur le site du CLAP, le centre de ressources de Bordeaux). Au collège, un soutien scolaire était visiblement proposé au CDI puisque Ilhem dit apprécier cette initiative (cf. Hétérogénéité du rapport de satisfaction au collège).

### **Hétérogénéité des pratiques de lecture cursive en langue maternelle**<sup>58</sup>

Tous les élèves n'ont pas le même rapport aux livres. Ensuite, il est difficile d'en déterminer les raisons : cadre familial, scolaire, culturel ... Cette pratique peut être liée à des raisons culturelles : le livre n'a pas la même place dans toutes les cultures, dans certains pays la tradition orale est plus forte que le livre d'autant plus que certaines langues sont peu utilisées pour l'écrit, comme dans le cas du kabyle. Pourtant, l'école repose prioritairement sur l'écrit, livres et manuels étant des supports de transmission de connaissances et des supports d'entraînements, et les évaluations sont principalement faites sur le mode de l'écrit. Comme tous les élèves de la classe ont suivi une scolarité plus ou moins « normale » dans leur pays d'origine, ils ont tous été confrontés à l'écrit. Mais ont-ils une pratique de lecture cursive, d'une lecture pour soi et son plaisir ? Quand on leur pose des questions sur leur

---

<sup>58</sup> Annexe, doc. 26 : « Hétérogénéité des pratiques de lecture en langue maternelle »

pratique de lecture quand ils étaient dans leur pays et avait la possibilité de lire dans leur langue maternelle ou de scolarisation, tous répondent lire que ce soit quotidiennement ou avec une moyenne d'un livre par mois, voire pour Viktor un livre tous les six mois. Bien entendu, le nombre de pages de ces livres peut varier. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de la classe a une pratique régulière de la lecture cursive aimant les histoires d'aventures, les contes, les policiers ... et certains disent avoir arrêté de lire en France, par manque d'ouvrages en langue maternelle. Un seul ne lit pas du tout : il s'agit d'Abdou. Rien, ni livre, ni journal, ni bandes dessinées. Est-ce un phénomène culturel, familial ou personnel ? On peut se questionner sur l'éventualité d'un contexte culturel lié à son pays d'origine : l'écrit a une place moindre en Mauritanie, les taux d'alphabétisation sont faibles (les chiffres de l'UNICEF fixe à 51 % de la population, évaluations qui varient vers des chiffres inférieurs suivant les organismes de statistiques). Par ailleurs, Abdou ne peut pas lire dans sa langue maternelle, le peul, puisqu'elle n'est pas utilisée à l'écrit au contraire de l'arabe, langue officielle, et du français, langue coloniale. Arrivé en France, il s'est mis à lire le journal, celui-ci étant distribué gratuitement comme l'ensemble de ses camarades (seul Alphonse ne lit pas le journal en français). Cependant, le fait de ne pas lire ne sanctionne pas Abdou dans l'orthographe : en dictées, il obtient des notes moyennes.

Enfin, dans leur pays, les deux tiers des élèves avaient déjà une pratique de lecture de journaux ou de magazines, notamment pour s'informer sur le sport. La bandes dessinées n'étaient pas méconnues, loin de là, puisque là encore, ce sont les deux tiers de la classe qui en lisent souvent ou de temps en temps.

Ainsi, exception faite d'Abdou, les élèves ont développé des compétences de lecteurs, ont des goûts pour certains types d'histoires et ont des repères de comparaison, c'est-à-dire que lorsque on leur propose des textes, ils sont à même de comparer avec ce qu'ils sont capables de lire dans leur langue maternelle et d'évaluer la distance qu'il leur reste à parcourir en français pour accéder aux rayons du C.D.I. qui les intéressent. En outre, dans leur scolarité et ce dès l'année prochaine, ils auront des livres à lire pour en faire l'étude en classe. Le livre a été étudié en classe à partir de la première et quatrième de couverture d'album, et l'enseignante a distribué aux élèves les plus avancés des petits livres adaptés au public de français langue étrangère, permettant un accès progressif aux livres. Cette lecture cursive était individuelle et n'a donné lieu à aucun type d'exercices ce qui est le propre d'une lecture pour soi.

## Hétérogénéité de l'intelligence ?

Certains enfants sont lents et d'autres rapides à assimiler de nouvelles connaissances. Certains, après une leçon commune, parviennent à réaliser les exercices et d'autres échouent. La question de l'intelligence a été posée par l'enseignante pour l'ensemble des derniers de classe mais seul Walid a été soumis à un test de QI mené par la conseillère d'orientation au sein de l'établissement qui, régulièrement en contact avec l'équipe enseignante, avait entendu parler du travail fourni par Walid. Il s'est avéré que Walid aurait un QI légèrement en-dessous de la moyenne, ce qui a conduit à l'orienter vers une SEGPA. Pour le reste du semestre, l'enseignante a apporté progressivement quelques changements dans le travail proposé à Walid. A mon arrivée, pendant plusieurs semaines, Walid a les mêmes exercices que ses camarades. Je le vois se retourner systématiquement vers Abdou, et par conséquent vers moi qui suis assise au fond de la classe. Il essaie par des pantomimes d'attirer l'attention d'Abdou, de lui demander l'heure ... sa position le conduit à s'asseoir dos au mur pour n'avoir qu'à tourner la tête pour regarder derrière lui et donc se détourner de la classe et de ce qui s'y fait. Il ne réalise aucun exercice, tente quelques participations à l'oral plus fréquemment en fin de semestre. Par contre, il prend très bien note des leçons comme j'ai pu le constater sur son cahier. Le fait est qu'il peut déchiffrer des mots, laborieusement, mais il ne rattache pas la production sonore directement au sens qui lui est connu ou non : par exemple, il parvient à lire « pantalon » mais en découpant tellement le mot qu'une fois arrivé au bout, il n'a pas intégré l'ensemble sonore pour retrouver le sens, il me suffit de répéter le mot à voix haute pour qu'il s'exclame d'un « ah oui ... ! » et me montre un pantalon. Le déchiffrement difficile joint au peu de vocabulaire connu invitent à penser que les exercices proposés, communs à l'ensemble de la classe, lui sont inaccessibles. Aussi, il se retrouve souvent désœuvré en même temps qu'il ne fait appel à aucune motivation. Nous sommes ici dans le cercle vicieux des derniers de classe : il a pris un retard, ne peut plus suivre le cours et n'a donc même plus d'exercices sur lesquels on pourrait évaluer son intelligence, puisque de toute façon ils ne correspondent pas à ses compétences. Cette stagnation semble liée à un problème de lecture, or le système repose sur l'écrit, par conséquent il s'en retrouve exclu et inactif, labellisé l'idiot de la classe. L'inactivité conduit souvent à des problèmes de comportements (Walid a été mis à la porte du cours d'arts plastiques). En fin de semestre, alors qu'une place en SEGPA venait de lui être trouvée, l'enseignante lui a donné de petites activités non « scolaires » telles que faire un puzzle ou des grilles de mots cachés qui ont su effectivement attirer son attention.

Le comportement de Walid se retrouve un peu chez Dilek dans les premiers temps de son arrivée : elle tournait un regard vers la classe en fronçant les sourcils ou le plongeait dans le vide, jusqu'à la fin de l'heure. Incapable de travailler en autonomie – car elle ne comprenait pas les consignes – elle s'est mise à travailler une fois qu'elle a eu des exercices à sa portée et un encadrement régulier. S'il s'agissait de défendre l'intelligence de Dilek, je pourrai rappeler qu'elle n'effectuait pas les exercices parce qu'elle ne comprenait pas les consignes, elle progressait plus lentement que Jennifer arrivée peu de temps avant et ce, pour une raison d'éloignement linguistique.

L'hétérogénéité d'intelligence est certainement une réalité et nous ne sommes pas tous égaux sur ce plan-là. Cependant, l'enseignant doit-il faire cours à la moyenne de la classe ? C'est un peu ce qu'il arrive dans la pratique : Kouros est en demande sur le subjonctif par exemple, sur la lecture d'articles ... tandis que Walid aurait pour l'instant besoin de faire de la lecture. Si des choix sont à opérer quant au temps consacré aux élèves, Walid serait en fin de liste car il n'a aucun avenir dans le système scolaire. Ce sont ceux qui ont le plus besoin d'aide qui en ont le moins. Le frein est donné d'autant plus par leur comportement.

### ***Comment pourrait-elle être prise en compte dans l'enseignement du français ?***

Une hétérogénéité d'intelligence entraîne des acquisitions du savoir diversifiées. Certains peuvent avoir plus de difficultés à assimiler de nouvelles notions. Cependant, la frontière est parfois floue entre des problèmes d'ordre cognitif, l'économie de soi face au travail et la démotivation, c'est-à-dire entre la bêtise, la fainéantise et la démotivation. Il est hâtif de juger l'intelligence de quelqu'un, d'autant que nous avons des modes de réflexion différents, que certains compensent par la qualité de la mémoire. Il est vrai que l'enseignante s'interrogeait sur l'intelligence des élèves quand ces derniers présentaient un grand retard ou une lenteur d'apprentissage. Certains élèves venus de l'étranger n'ont pas forcément les automatismes qui nous sont familiers : ainsi, l'enseignante a donné à Dilek des images mélangées illustrant les différentes phases de l'habillage, un élève français aurait spontanément compris que la consigne consistait à remettre les dessins dans l'ordre, mais pour Dilek, l'exercice était infaisable malgré la consigne réitérée, d'autant que comprendre le rapport entre l'apprentissage du français et remettre les dessins dans l'ordre quand on a quinze ans n'est pas forcément évident. Ceci-dit, notre enseignante voulait tester la logique de Dilek qui s'est révélée non dénuée d'originalité. Dilek ne comprenait pas la plupart des consignes scolaires. Par exemple, elle ne répondait pas à la consigne « conjuguer les verbes entre parenthèses », alors qu'elle connaissait la conjugaison du verbe du premier groupe

(l'entraînement créant l'automatisme, on peut lui confier le verbe « chanter », elle sait lui rendre ses terminaisons au présent). Ainsi, dans ce type d'exercices, elle recopiait le verbe à l'infinitif au cœur de la phrase. Partant de l'hypothèse que Dilek n'avait pas de problèmes d'intelligence, je peux supposer plusieurs explications : elle n'a pas été confrontée à ce type d'exercices durant sa scolarité ; elle ne comprend pas l'intérêt de l'exercice ; elle ne donne pas encore leur valeur aux terminaisons du verbe (en turc, les marques de la personne sont aussi suffixées mais en français elles sont prises en charge par les pronoms personnels, les terminaisons n'étant pas discriminées à l'oral à l'exception de la 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> personne) ; elle n'arrive pas à retrouver le sujet ; elle ne comprend pas les mots et les énoncés. Autre exemple intrigant, quand on lui demandait d'écrire son nom en haut de son devoir noté, elle inscrivait les énoncés qu'on lui avait fait travailler au début de sa présence en classe : « Dilek [nom de famille], j'ai quinze ans, je suis \*turc ». De deux choses l'une, soit elle a une très petite expérience de l'école (ce qui ne l'empêche d'avoir de bonnes qualités de lecture), soit elle n'arrive pas à faire une translation du système scolaire turc au système scolaire français.

Loin de moi l'idée de remettre en question les tests, mais est-ce que les enfants qui ont suivi le test de QI ont bien compris les consignes, l'enjeu, et ont « joué le jeu » ? Pour qui ces tests ont-ils été conçus ? Ces observations sur l'intelligence des enfants – formulées notamment par la structure – peuvent être l'effet d'autres facteurs parmi lesquels l'éloignement linguistique, la démotivation, le problème de compréhension de consignes qui empêchent peut-être de réaliser les exercices correctement.

La prise en compte de cette hétérogénéité se traduit par des échanges entre les acteurs de l'équipe pédagogique et le cas échéant, par une orientation en SEGPA.

### *Une hétérogénéité de comportements*

Les problèmes de comportements sont individuels dans la classe, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas collectifs et ni l'effet d'une bande. Lorsqu'on regarde quels élèves reçoivent des reproches sur leur bulletin, ainsi que sur le carnet, on constate qu'il s'agit des derniers de classe.

Moyenne en français		Moyenne générale	2005 - 2006	Appréciations exprimées par l'équipe enseignante
Viktor	6,1	8,4	13-14 ans	Problème de comportement, "pénible". En français, il a eu des « mots » à faire signer par un parent et sa mère a dû venir au collège.
Ali	4,8	8,1	15-16 ans	Avertissement au comportement.
Walid	5,5	7,4	14-15 ans	Il a été renvoyé du cours d'arts plastiques.



La question est aussi celle-ci : est-ce qu'il y a un rapport entre le comportement et les progrès d'apprentissage ? Selon moi, ils sont aussi dissipés parce qu'ils sont souvent incapables d'effectuer les exercices et donc inactifs. Les exercices étant écrits, Walid est totalement incompetent pour les effectuer puisqu'il ne sait pas lire couramment. Ali, qui utilise toujours les mêmes phrases dans la communication, dissimule une connaissance du français orale comme écrite très réduite. Il en va de même pour Viktor. Abdou qui a des résultats moyens commence à se dissiper. A l'inverse, on peut se demander si les bons élèves sont plus excusés par les enseignants et les mauvais élèves, plus rapidement sanctionnés. Lorsque Walid a été renvoyé de la classe d'arts plastiques, cela s'est passé très rapidement en début de cours : à peine assis, l'enseignante a réclamé le calme, Walid faisait du bruit, elle a exigé à nouveau le silence, Walid a émis quelques sons qu'aussitôt, il a été renvoyé de cours. Lassée de le voir inactif, elle a anticipé le fait qu'il cherche à se faire remarquer et l'exclusion est tombée. Les écarts de comportements – quand il s'agit de se faire remarquer ou d'amuser les camarades – sont plus rapidement sanctionnés quand l'élève ne fournit pas de travail satisfaisant.

### **Hétérogénéité du goût pour l'école : de la satisfaction à la motivation**

*« Seul l'apprenant apprend. L'enseignant n'a pas à se substituer à lui, mais devenir un aide à l'apprentissage »<sup>59</sup>*

Louis Porcher

Etre motivé, c'est un moteur d'apprentissage, ce qui n'implique pas forcément le succès. Du moins, la démotivation peut expliquer en partie des échecs. L'enseignant, quelle que soit sa classe, se trouve face à des élèves qui n'ont pas la même motivation. Est-ce que cela joue réellement dans leur apprentissage ? Qu'est-ce que l'hétérogénéité de motivation peut révéler ? Nous allons observer la motivation de l'élève dans son travail personnel, à la maison, et en classe. Mais auparavant, les élèves sont-ils contents d'être au collège ?

### **Motivés pour venir au collège ?<sup>60</sup> Mention bien**

---

<sup>59</sup> Dictionnaire d'Education Comparée, p. 106.

<sup>60</sup> Annexe, doc. 27 : « Hétérogénéité des rapports de satisfaction au collège »  
doc. 28 : « Hétérogénéité des règlements scolaires dans les différents pays »

S'ils devaient noter le collège, ce serait une moyenne de 15, les plus basses notes allant à 10 et les plus hautes montant souvent à 20. Dans l'ensemble, les élèves sont contents de venir au collège et les plaisirs et déplaisirs qu'ils peuvent éprouver sont les mêmes que pour tous les collégiens : le CDI est un espace qui plaît d'autant plus qu'il met à disposition des ordinateurs, la récréation est un bon moment surtout pour les parties de football, par contre la cour est bien trop petite et là, on n'y peut pas grand-chose ! Des problèmes de vols, de mauvaises relations avec certains élèves peuvent atténuer leur enthousiasme à venir au collège. Heureusement, il y a les professeurs et les amis.

D'autres remarques sont plus spécifiques à des élèves venus de l'étranger car ils jugent avec un regard comparatiste. Pour trois élèves, les journées sont trop longues par rapport à l'emploi du temps qu'ils connaissaient dans leur pays d'origine : Selim avait l'habitude de terminer l'école à 14 h 30, tandis que le système scolaire bulgare permettait à Alphonse (et à Ali) de venir au choix ou les matins ou les après-midi ou toute la journée. D'ailleurs, dans beaucoup de collèges à l'étranger, les élèves avaient une plus grande liberté de mouvement, pouvant sortir durant les heures de permanence comme le remarque Alphonse ; c'est aussi le cas pour quatre autres élèves, qui relèvent cette différence (Viktor remarque même qu'il avait le droit d'aller aux toilettes seul). D'autres opinions critiques réfèrent à la situation individuelle liée à l'origine, voire la religion : l'interdiction de manger du porc, le retard scolaire pris en intégrant un nouveau système scolaire, l'obligation d'abandonner sa langue à l'école.

Les critiques comparatistes positives concernent surtout les vêtements. Dans certains pays, l'école réglemente les vêtements : dans les pays du Maghreb, le « tablier » est obligatoire, et Ban au Vietnam et Selim en Turquie doivent porter un uniforme. Aussi, tous ces élèves apprécient tous la liberté accordée à la tenue, qui va jusqu'aux cheveux pour Kouros dans le collège duquel il était inconcevable que les garçons aient les cheveux longs. Pourtant, face à cette liberté vestimentaire, certains attributs sont interdits au collège mais autorisés dans le pays d'origine : la casquette, les mini-jupes et les foulards.

Enfin, dernier point, les élèves observent l'usage qui est fait de la liberté d'expression, parfois choqués par certaines paroles (gros mots et impertinence) tandis que d'autres trouvent qu'elle favorise le dialogue notamment avec les surveillants.

Malgré l'hétérogénéité des expériences scolaires des élèves, des points redondants apparaissent concernant la liberté de mouvement plus grande dans le pays d'origine et la liberté de la tenue vestimentaire autorisée en France. L'hétérogénéité quant à la satisfaction de venir au collège peut donner lieu à des débats autour de ce qui n'est pas aimé et ce qui est aimé, sur quels arguments s'appuie le règlement, et réfléchir à son fondement en passant par

la comparaison des systèmes scolaires. En somme, un intéressant travail sur l'interculturel est offert à travers ce thème, en partant du goût pour l'école et en le développant. L'intérêt qu'il suscite a été perceptible dans l'échange lors du questionnaire (ce qui était d'ailleurs une de mes motivations à faire passer le questionnaire à des binômes plutôt qu'individuellement). Remarquons en outre que ce type de discussion rejoint les instructions officielles quant à une réflexion sur la vie citoyenne.

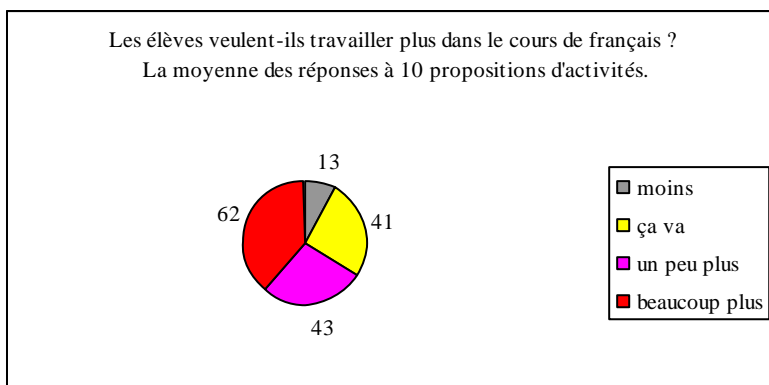
Pour cette étude, l'hétérogénéité du rapport de satisfaction à l'école nous permet d'observer que le plaisir à venir au collège est indépendant des résultats et du travail fourni d'autant que les opinions des élèves le révèlent : l'apprentissage du français n'est pas évoqué. D'autres éléments motivent la satisfaction de venir.

### **Motivés pour le français<sup>61</sup> ? Médaille d'or**

Le français fait partie des matières préférées, suivi de près par l'EPS et dépassant les autres matières. Pour ceux qui ont appris le français dans leur pays d'origine, c'était déjà une matière favorite (6 élèves sur 8). Heureusement, puisque le français comprend le volume horaire le plus important et que son apprentissage est indispensable à l'intégration. Le sport rallie beaucoup d'élèves et parmi ceux-ci, des élèves de niveau débutant comme Abdel. C'est une matière où la langue n'est pas omniprésente et elle devient une langue de communication orale. Beaucoup d'élèves sont en demande d'oral et l'expriment lors de l'entretien : sur dix propositions d'activités viennent en tête « travailler la prononciation » et « parler français ». D'une façon générale, les élèves sont motivés pour travailler ce qui traduit certainement des besoins qu'ils identifient. Ainsi, face à ces propositions d'activité, les élèves répondent majoritairement qu'ils veulent travailler plus :

---

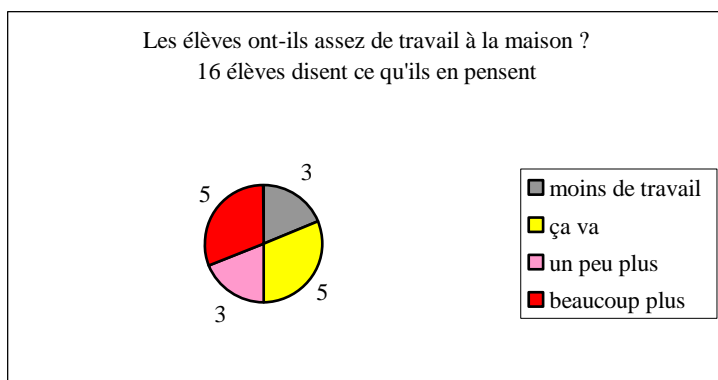
<sup>61</sup> Annexe, doc. 29 : « Hétérogénéité des goûts pour le français »  
et doc. 30 : « Hétérogénéité des demandes de travail en français »



### ***Le travail personnel du soir***

Difficile d'évaluer le travail personnel avec peu de travail à la maison. Beaucoup de choses ont été vues en classe et donc, l'élève a assez à voir le soir sans qu'on lui donne une montagne de travail. Dans leur pays d'origine, ils étaient familiers des devoirs à la maison puisque tous en avaient plusieurs soirs par semaine, quand ça n'était pas tous les soirs. Les devoirs du soir ne constituent pas une pratique nouvelle. Dans la classe d'accueil, l'enseignante donne occasionnellement des devoirs à faire à la maison qui deviennent parfois facultatifs (l'enseignante n'a contrôlé qu'une fois pour vérifier si des devoirs ont été réalisés, c'était en fin d'année, sur les textes du *Cavalier de la Nuit* ... presque aucun élève ne l'avait fait ...). En l'absence de devoirs, il s'agit pour l'élève de travailler sans l'encadrement de consignes et sans l'échéance d'une date. En somme, le soir, l'élève doit travailler en autonomie, s'il le souhaite. Travailler – scolairement parlant – signifie travailler l'écrit : revoir les conjugaisons, le vocabulaire découvert, identifier ses difficultés dans la journée et essayer d'éclaircir des points ... Le travail à l'école évalue l'écrit, donc, regarder la télévision, discuter en français lors d'un entraînement en foot, ... cela ne « compte » pas. Je parle ici de travail scolaire. Comme n'importe quel collégien, il faut qu'un certain nombre de conditions soient réunies pour favoriser le travail du soir. Nous avons vu les moyens matériels et humains mis en œuvre dans le cadre de la maison, afin qu'ils puissent travailler en autonomie ou avec l'aide d'un aîné. Maintenant, il s'agit que les élèves travaillent mais en ont-ils le temps ? en ont-ils l'envie ?

Nos éléments de réponses proviennent d'entretiens avec 16 élèves, Dilek et Abdel n'ayant pas été en mesure de répondre précisément à ces questions. A part Ali et Abdou qui considèrent n'avoir pas toujours le temps de faire des devoirs, pour l'ensemble de la classe, le temps ne pose pas de problème. Ensuite, est-ce qu'ils souhaitent avoir du travail à la maison ?



Exception faite de trois élèves, les élèves s'estiment satisfaits de la quantité de devoirs à faire à la maison, et la moitié voudrait en avoir plus. Cela révèle une demande réelle pour effectuer un travail personnel.

### ***Participe ou ne participe pas ?***

En classe de français, les élèves répondent parfois spontanément ou demandent la parole en levant la main. Des élèves ne participent jamais : Ilhem encore plus oubliée près du coin télévision quand l'enseignante est avancée vers les seconds rangs (pourtant, George est très souvent derrière le dos de l'enseignante, ce qui ne l'empêche pas de participer activement), Ban à qui il est reproché le fait de parler trop faiblement, Alphonse discret à ses côtés et Walid dont les réponses ne sont pas jugées pertinentes. Ils répondent lorsqu'ils y sont conviés, mais cette prise de parole est minime comparée à l'ensemble de la classe. Les textes ne manquent pas de volontaires pour être lus, les exercices n'en manquent pas non plus pour être corrigés même si tous ne veulent pas toujours aller au tableau. Nous verrons la teneur de la participation dans la partie consacrée aux compétences orales. Notons qu'elle subit quelques variations frappantes en fonction des thèmes : Abdou aime beaucoup réagir aux histoires, aux questions de compréhension, plutôt qu'aux exercices ; la classe participe plus avec l'enseignante qu'avec les intervenants extérieurs, c'est-à-dire les étudiantes stagiaires et l'association Le Bruit du Frigo. Ce phénomène vient aussi du type de questions et du contact : l'enseignante pose des questions relativement fermées. Ces questions s'appuient souvent sur l'étude d'un support écrit, et les réponses connues de l'enseignante peuvent l'être des élèves s'ils recourent à la compréhension écrite ou se souviennent d'une leçon abordée. Elle s'adresse parfois nominale à un élève pour lequel la réponse est censée être accessible (elle ne va poser une question sur les terminaisons de l'imparfait à Walid) et si l'élève hésite, elle passe directement à un autre élève pour ne pas faire perdre de temps. Les réponses sont généralement brèves, réduites à un énoncé voire souvent à un mot : par exemple, la question

« Qu'est-ce que la petite souris a jeté dans le puits ? » attend la réponse « Un oreiller ». Au contraire, les intervenants posent plutôt des questions ouvertes : qu'est-ce que vous voudriez faire ? qu'est-ce que vous en avez pensé ? ... qui appellent des réponses touchant l'expression d'une opinion et l'imagination. En plus, ils s'adressent à toute la classe, et non pas individuellement. Ils laissent de grands silences en attendant des réponses. La participation est proportionnelle à l'accessibilité de la parole. Les élèves sont dans une situation plus protégée avec l'enseignante qu'avec les intervenants. Les réponses « techniques » mettent moins en danger que des réponses personnelles d'opinion. La motivation à participer est donc fluctuante.

### **Mise en évidence de 4 profils**

On le constate, la motivation ne fait pas défaut dans la classe d'accueil ce qui peut être d'ailleurs une spécificité de cette classe au sein du collège : l'apprentissage est souhaité vivement, ce qui rend l'enseignement d'autant plus agréable. Peut-être est-ce la seule classe où si besoin est de sanctionner un élève, la sanction est plus dure si on le prive de travail plutôt que si on lui donne un travail supplémentaire à faire à la maison ! Pourquoi une telle motivation ? Si un élève français peut s'interroger sur l'utilité qu'il y a à connaître le théorème de Pythagore ou de reconnaître le schéma actanciel dans une histoire, le mobile d'apprentissage pour l'élève nouvellement arrivé est, quant à lui, évident puisqu'il répond à un besoin non seulement identifié par la structure mais aussi par l'élève. Qui plus est, le savoir acquis en cours de français peut être réinvesti rapidement par l'élève.

En considérant que la volonté de travailler plus traduisait une motivation, j'ai dégagé quatre grands types de profils.

#### ***Cas 1 : très motivé et du bon travail***

En France depuis plus d'un an, Kouros aime l'école en général, « toutes les choses » et il aime apprendre dans toutes les matières, exception faite de la musique. En français, il est en demande de plus d'apprentissage. Il s'est porté volontaire pour le premier rôle au théâtre, participe, pose des questions. Ses résultats aux évaluations le place parmi les premiers. Il est très apprécié par la majorité des professeurs.

#### ***Cas 2 : très motivé et travail avec des résultats moyens***

Pour George, c'est un peu pareil. Arrivé depuis plus d'un an, le collègue lui plaît, ainsi que toutes les matières. En français, il participe activement, a beaucoup d'affection pour l'enseignante (il boude quand il fait des sorties sans elle), cherche le dialogue en fin de cours, le français lui sert au quotidien pour s'informer ou discuter. Cependant, ses résultats demeurent très moyens en français. Sur son bulletin scolaire, les enseignants reconnaissent qu'il s'applique mais aussi qu'il a des problèmes d'attention. Une forme de motivation dispersée (il participe parfois avant d'avoir réfléchi aux réponses et à leur formulation) et une maîtrise de l'écrit fragile l'empêchent de bien progresser.

### ***Cas 3 : pas motivé et travail avec des résultats moyens***

Alphonse aime moyennement le collègue, lui préférant le mercredi après-midi. C'est l'élève le moins en contact avec la langue française hors de l'école. Ses matières préférées sont surtout la musique et le sport, mais aussi la technologie et le français. En français, il est peu en demande, s'estimant plutôt satisfait et souhaite moins de travail le soir. Il ne participe pratiquement jamais, sauf s'il est nominalelement convié à répondre et que du temps lui est laissé pour donner sa réponse (le temps de la réflexion et de la formulation). L'équipe enseignante regrette son manque de participation et l'invite à plus d'efforts.

### ***Cas 4 : pas motivé et du bon travail***

Bien qu'avec de très bons résultats et en contact avec le français hors de l'école, Raluca apparaît parmi ceux qui expriment le moins de satisfaction à être au collègue et le moins d'envies – et de besoins ressentis – à travailler certaines compétences en français. D'ailleurs, elle préfère avoir moins de travail à la maison. Rappelons qu'elle souhaite retourner dans son pays où elle avait ses amis et une plus grande liberté de mouvement. Bien qu'elle exprime moins de motivation que ses camarades, cela ne l'empêche pas de travailler consciencieusement et efficacement.

L'hétérogénéité n'apparaît pas pertinente alors dans l'apprentissage du français puisqu'elle n'en influe pas le processus : des élèves travaillent bien parce qu'ils effectuent le travail qu'on leur donne et le font consciencieusement, qu'ils soient contents ou non d'être au collègue (cas 1 et 4), et des élèves qui semblent enthousiastes d'être au collègue et en cours de français, s'intéressent et travaillent comme ils peuvent sans avoir des résultats satisfaisants (cas 2). On peut s'interroger sur le cas 3. Si le désir d'apprendre était plus vif chez Alphonse, nous avons deux possibilités : soit celui-ci s'investirait plus dans son travail donc améliorerait ses

compétences et par-delà ses résultats, soit ses résultats ne varieraient pas significativement. Nous avons deux autres élèves qui semblent dans le même cas : Ali et Abdel font partie de ceux qui donnent la plus faible note d'appréciation et sont les seuls à n'avoir pas apprécié les sorties avec le Bruit du Frigo et la réalisation de la pièce de théâtre à laquelle ils ont participé en créant le décor. Parallèlement, ils sont en demande de travail (accessible) : Ali exprime des demandes allant dans ce sens, tant qu'il ne s'agit pas de travail à la maison ou de contrôle, c'est-à-dire du travail en autonomie ou du travail évalué, et Abdel, à la veille des vacances, cherchait dans le dictionnaire le mot « Encore ! » pour demander plus d'exercices. Leur insatisfaction vient peut-être que leurs besoins ne sont pas satisfaits et aussi de leurs relations à la classe : Ali a une réputation de n'être pas sérieux et Abdel ne s'intègre pas à la classe et se trouve d'autant isolé qu'en menant des exercices individuels au fond de la classe, il n'est presque jamais sollicité par l'enseignante. D'une manière générale, l'hétérogénéité des motivations peut résulter de plusieurs facteurs. La motivation pose des questions quand elle n'est pas présente. Cette hétérogénéité est perceptible et ce que nous disent les élèves se retrouve souvent dans les jugements de l'équipe enseignante.

### **CONCLUSION SUR LES FACTEURS D'HETEROGENEITE NON MODIFIABLES**

#### **PAR LE PROFESSEUR**

Plusieurs facteurs d'hétérogénéité viennent d'être identifiés à partir de la récolte de données dans une classe d'accueil, facteurs qui permettent de mieux connaître les élèves. Ces facteurs ont été différenciés suivant qu'ils caractérisent plus spécifiquement les élèves de classe d'accueil ou suivant qu'ils sont présents aussi dans une classe de cursus ordinaire. Cette distinction permet de montrer d'une part que les élèves venus de l'étranger sont des élèves comme les autres (avec un bagage culturel, un cadre social et familial, un rapport particulier à l'école, des goûts, des motivations ...). D'autre part, elle met en évidence des particularités liées à leur vécu à l'étranger (la situation de plurilinguisme, la nationalité, le système scolaire d'origine ...).

Lorsque le professeur de français langue seconde enseigne à des classes du cursus ordinaire (ce qui est fréquent puisque son emploi du temps comprend généralement 18 heures), il peut opérer un transfert de pratiques, gommant d'une certaine façon, les spécificités de l'hétérogénéité de la classe d'accueil. Mais nous avons vu que ces facteurs d'hétérogénéité peuvent créer des contraintes et des avantages ainsi, ignorer ces facteurs peut défavoriser



l'apprentissage et l'enseignement. Ces facteurs ne peuvent pas être modifiés par l'enseignant : il ne va pas changer la nationalité ou l'âge de ses élèves, ni transformer leur passé ... par contre, nous avons vu qu'il peut intervenir sur leurs effets en les prenant en compte et en s'appuyant sur les acquis des élèves.

Ces facteurs, spécifiques et non spécifiques, vont converger sur une hétérogénéité visible pour tous – élèves comme enseignants – : il s'agit de l'hétérogénéité des niveaux dans les compétences visées. L'hétérogénéité des niveaux, c'est-à-dire le fait qu'il y ait des « bons » élèves (par exemple Kouros) et de « mauvais » élèves (par exemple Alphonse), relativement à un niveau déterminé à atteindre dans une compétence donnée, résulte de la convergence de tous ces facteurs précités. C'est ce sur quoi je vais me pencher dans la partie suivante, en observant comment les besoins identifiés par l'institution, le professeur et exprimés par les élèves (la perception de ces besoins n'étant pas forcément la même pour tous les acteurs) visent des compétences qu'il s'agit de faire acquérir par la médiation de l'enseignement du français. Puis, j'observerai l'hétérogénéité des niveaux dans les compétences travaillées en classe en m'interrogeant sur ses implications et sur sa prise en compte par l'enseignant, notamment. Ces facteurs d'hétérogénéité seront désignés comme « modifiables » par l'enseignant : en effet, si l'âge ne peut pas être modifié, par contre le besoin peut être modifié, tout simplement en le satisfaisant, par exemple. De même, le niveau peut être modifié soit en augmentant le niveau de l'élève par un travail adéquat, soit en baissant le niveau à atteindre.

# TROISIEME PARTIE : DES FACTEURS D'HETEROGENEITE MODIFIABLES PAR LE PROFESSEUR

## HETEROGENEITE DES BESOINS

Des élèves venus de l'étranger, avec leur âge, leur parcours, leur vécu, leur langue, leur situation en France, entrent dans une même classe et se retrouvent à étudier ensemble le français. Leurs besoins (en compétences écrites, orales, culturelles) peuvent être différents entre eux en fonction du temps de séjour en France, de l'apprentissage antérieur du français, ... Cependant, leurs besoins particuliers vont être confrontés aux « besoins » préalablement définis par l'Education Nationale et aux « besoins » identifiés par l'enseignant, besoins qui seront hiérarchisés de manière différente suivant les priorités qui sont données par chacun des protagonistes. Dans le *Dictionnaire de Français Langue Etrangère et Seconde*, la distinction est claire : « les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou « besoins ressentis ») et d'autre part les « besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant) »<sup>62</sup>. Dans le cas du F.L.S, on compte deux niveaux de « besoins objectifs » : ceux définis par l'Education Nationale pour le public des élèves nouvellement arrivés en France et ceux re-définis, en fonction des premiers, par le professeur pour sa classe d'accueil. Le décalage correspond à l'adaptation de l'enseignant à sa classe.

Nous allons explorer les différentes réponses institutionnelles, didactiques et pédagogiques proposées aux besoins susceptibles d'être éprouvés par les élèves de classe d'accueil.

## Des besoins généraux : le français langue seconde

### *Poursuivre sa scolarité*

La mise en place d'une classe spécifique, appelée classe d'accueil, est motivée par la volonté de permettre aux élèves venus de l'étranger d'intégrer dans les meilleures conditions

---

<sup>62</sup> CUQ, Jean-Pierre (*sous la direction de*), 2003 : *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Clé Internationale, Paris, p. 35.

possibles le cursus ordinaire. Pour favoriser leur apprentissage, l'équipe enseignante est sensibilisée à la problématique des élèves nouveaux arrivants ; le professeur de français a généralement suivi une formation en didactique du F.L.S ou du F.L.E.

Ces élèves – à l'exception d'une – expriment leur volonté de poursuivre leur scolarité en France et sont soucieux de ne pas « perdre » trop d'années (inquiétude exprimée par Ali). Pour qu'ils ne se heurtent pas à un échec dès leur intégration au collège, ils bénéficient d'un emploi du temps aménagé dans lequel un volume horaire important est consacré aux cours de français langue seconde. Le temps restant, ils suivent d'autres matières. L'intégration dans le cursus ordinaire est progressivement mise en place dès que cela s'avère possible : des élèves rejoignent une classe générale pour certains cours, suivant un emploi du temps individualisé. L'enseignante prend en compte leur présence et absence : les leçons importantes se déroulent quand tous les élèves sont présents.

### *La réponse institutionnelle à ce besoin : le français langue seconde<sup>63</sup>*

L'élève doit acquérir le français pour communiquer avec les autres et pour intégrer le cursus ordinaire et poursuivre sa scolarité. Selon l'Education Nationale, trois grandes compétences sont visées : la **compétence de communication**, ne serait-ce que pour permettre au collégien de dialoguer et s'exprimer même hors de l'école, la **compétence linguistique** qui implique une connaissance grammaticale de la langue, et la **compétence culturelle** (codes sociaux, moraux, idéologiques ...). Ces compétences coïncident avec celles définies par le *Dictionnaire de Français Langue Seconde* : « *compétence linguistique, communicative et socioculturelle* »<sup>64</sup>. Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant organise l'acquisition des compétences sous forme de séquences didactiques, procédé désormais en vigueur dans le système scolaire. Il s'agit d'établir un objectif général qui sera atteint au moyen d'objectifs opérationnels répartis en séances, sachant qu'une séquence ne doit pas comprendre plus de 12 séances, au risque de lasser les élèves. Ce procédé permet un décloisonnement de l'enseignement où les leçons de grammaire sont provoquées, par exemple, par l'étude d'un texte.

---

<sup>63</sup> *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 44 p.

<sup>64</sup> CUQ, Jean-Pierre (*sous la direction de*), 2003 : *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Clé Internationale, Paris, p. 48.

## *Le français langue seconde, un certain flou disciplinaire en réponse à l'hétérogénéité des élèves*

La particularité du français langue seconde est que cet enseignement ne vise pas des savoirs précis à faire acquérir aux élèves : il ne répond ni à un programme, ni à un niveau à atteindre. L'enseignement du FLS consiste à enseigner un maximum de français dans un temps limité à quelques mois, variant suivant la date d'arrivée de l'élève. En fait, pour entrer dans le cursus ordinaire, l'élève ne doit passer aucun test, ni présenter un niveau minimum évaluable en français, il suffit que l'année scolaire soit terminée. Le F.L.S. est, pourrait-on dire, la discipline du collège la moins organisée.

Par ailleurs, reconnaissant l'hétérogénéité des classes d'accueil à maintes reprises, l'Education Nationale constate qu'il « *n'existe pas vraiment de matériel pédagogique approprié* » et résout ce problème en invitant l'enseignant à en créer : « *Il appartient donc au professeur de français d'élaborer, en fonction du profil propre à chacune de ses classes, des outils de formation linguistique adaptés.* » (p.5). Donc l'enseignant ne dispose pas de manuel en F.L.S. Néanmoins, la proposition est faite de recourir aux méthodes du français langue étrangère, à condition toutefois d'en accélérer l'usage pour les élèves allophones et de progressivement rejoindre les programmes de français langue maternelle. En début d'apprentissage, le recours à un manuel de FLE doit être modulé : ainsi, les textes officiels jugent superflues les activités de prononciation et de prosodie, considérant que l'élève est immergé dans l'univers linguistique et sonore du français (nous pouvons nous interroger sur cette pertinence quand on observe chez certains élèves le contact avec le français hors de l'école et l'éloignement linguistique ... ). Les manuels de FLE sont adaptés pour l'enseignement des outils de la langue, grâce au grand nombre d'exercices progressifs. Les autres manuels utilisés concernent ceux de grammaire et de littérature du cursus ordinaire. Pour la grammaire, réitérons la volonté institutionnelle de décroiser les savoirs : la grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même : l'approche se veut progressive allant de la grammaire de discours à la grammaire de phrase. Quant à la littérature, son étude est encouragée prioritairement : « *on progresse peu à peu, en passant de courts textes bilingues d'auteurs français, en version originale et intégrale, adaptés à l'âge et aux pré-requis nécessaires* ». (p.16). Bien entendu, l'usage de textes bilingues n'est pas possible avec une classe trop cosmopolite. Pour faciliter la lecture de textes littéraires, l'étude des articles de dictionnaire est bienvenue.

Ainsi, la classe d'accueil est un espace hybride entre français langue *étrangère*, français langue *seconde*, français langue de *scolarisation* et français langue *maternelle*, sorte de

compromis que révèle la terminologie parfois hésitante de la discipline. Sans programme d'enseignement et sans matériel définis, le professeur de français langue seconde s'adapte en fonction des élèves qui changent d'une année sur l'autre.

### **Des besoins spécifiques : le français langue de scolarisation**

#### ***Un français sur objectifs spécifiques ?***

Nos jeunes venus de l'étranger vont venir quatre jours et demi par semaine au collège, univers particulier, avec ses rituels (mise en rang, sonnerie ...), ses codes (on se lève quand un adulte entre en classe ...), ses règles (on ne sort pas du collège entre les cours ...) qui correspondent en même temps à un univers langagier. Certains énoncés sont répétés tous les jours avec peu de variantes : « asseyez-vous », « qui est absent ? », « sortez vos carnets » ... L'enseignement du français s'inscrit dans un contexte bien délimité, celui de l'école, et avec un encadrement sensibilisé : « *L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé [...] par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante.* ». L'étude de la langue de scolarisation doit permettre à l'élève d'élucider les énoncés et de se repérer dans les manuels, nous rappellent les textes officiels. D'une certaine façon, il s'agit d'enseigner un français sur objectifs spécifiques en vue d'acquérir les savoir-faire langagier pour l'ensemble des disciplines (le monde de l'école) et aussi pour les cours de français ultérieurs en classe générale (la visée littéraire). Cette démarche se veut fonctionnelle pour faciliter l'intégration en cursus ordinaire. La mise en œuvre de cet objectif dans la classe d'accueil peut prendre de différentes formes avec une durée variable. Voici ce qui a pu être observé dans la classe d'accueil illustrant cet aspect :

#### ***Des compétences culturelles, communicatives et linguistiques pour le monde de l'école<sup>65</sup>***

Ainsi, les premières fiches de vocabulaire étudiées concernent le matériel de l'école (ciseaux, colle, tableau ...) et les premiers verbes présentent les consignes (souligner, surligner, encadrer, ...). Si le vocabulaire de l'école est étudié, les aspects culturels tels que la connaissance du système scolaire français sont en revanche laissés de côté et laissés à la charge de l'acquisition de l'élève qui est sur le territoire français. Mais est-ce que l'acquisition

---

<sup>65</sup> Annexe, doc. 36 « Moments consacrés de manière privilégiée à du vocabulaire du 2 septembre au 7 avril »

informelle va permettre à l'élève d'en savoir plus sur son nouveau système scolaire ? On peut s'interroger sur cette présupposition quand on observe l'hétérogénéité des contacts avec le français en dehors des heures de cours.

Dans l'objectif d'intégrer le plus rapidement le cursus ordinaire, les manuels scolaires français du collège sont utilisés pour familiariser l'élève à ses futurs outils de travail. D'ailleurs, l'enseignante remarque que les élèves sont contents lorsqu'un manuel leur est distribué. Cela les valorise peut-être puisque cet usage induit qu'ils ont atteint un niveau suffisant pour travailler avec les mêmes outils qu'un élève de français langue maternelle.

### ***Des compétences culturelles, communicatives et linguistiques avec une visée littéraire***

Dès le niveau débutant, les textes étudiés proviennent de textes littéraires, souvent de jeunesse, excluant les documents authentiques auxquels sont confrontés les élèves (plan de bus, journal gratuit, courrier ...). Le premier texte étudié est celui d'un album. Le CASNAV encourage le recours aux albums dès que les élèves ont un bagage suffisant pour les aborder. L'album est un texte « littéraire » qui demeure un livre, avec l'avantage de s'appuyer sur l'image. La facilité peut être apparente car on y rencontre parfois une diversité de temps et de modes ainsi que le mélange du dialogue et du récit. Cependant, les phrases y sont généralement simples et brèves, avec un vocabulaire récurrent.

Les exercices menés ne dénaturent pas les textes pour donner prétexte à des « leçons » mais viennent faciliter la compréhension et les moments consacrés à des phénomènes de langue sont suscités pour mieux comprendre les textes. Dans la classe d'accueil, les textes<sup>66</sup> étaient à l'origine destinés aux primaires. Ils ont été choisis en raison de leur accessibilité langagière et aussi, le fait qu'il comporte un dispositif didactique de compréhension écrite, avec de très nombreuses questions qui suivent la progression de lecture. Ce recours a permis la lecture de nombreux textes longs, voire de la familiarisation avec de petits livres (notamment de la Bibliothèque de Ratus). La lecture d'histoires est valorisante pour les élèves et les intéresse puisque les auteurs jouent sur l'horizon d'attente du lecteur et créent du suspense ou déroutent. Les textes étudiés en classe ont été presque exclusivement littéraires (exception faite de textes qui correspondent à l'origine à des dictées du primaire, une recette de cuisine, deux articles fabriqués pour les jeunes). En plus de la littérature de jeunesse, quelques auteurs fameux ont été étudiés dont notamment La Fontaine. Les élèves semblent satisfaits du choix des textes comme en attestent les notes de satisfaction reportées en annexe. Cet objectif de

---

<sup>66</sup> Annexe, doc. 10 : « Typologie des textes littéraires »

compréhension écrite de textes littéraires a dominé cette année de formation en français, offrant ainsi une diversité d'histoires longues et préparant d'une certaine façon les élèves à leur entrée en classe de français ordinaire puisqu'ils auront des livres à lire en lecture suivie.

### **Des besoins pour communiquer, s'exprimer et comprendre**

#### ***L'intégration, la dimension sociale : ne pas être isolé***

La classe d'accueil comporte un public jeune, à l'âge duquel le jeu et les relations sociales sont importantes dans le développement de la personne. La classe s'insère dans la structure scolaire : en plus d'être un espace scolaire, elle est un espace de socialisation de façon plus ou moins importante suivant les moments de la journée : la récréation, la cantine, le C.D.I., les cours d'E.P.S. (sur le chemin qui mène à la piscine ou à la patinoire). L'élève n'apprend pas toujours le français poussé par des enjeux scolaires mais aussi de façon à communiquer avec d'autres – notamment d'autres jeunes – voire aider un membre de la famille qui ne sait pas parler français (cf. paragraphes sur le contact avec le français). Cette langue française, utilisée à l'oral dans les communications, n'est pas celle qui est enseignée en classe où le français tend à figurer plutôt à l'écrit et dans des discours narratifs.

#### ***Du temps pour des situations de communication, en classe de français ?***

A quels moments communiquer en classe de français alors que tant de leçons doivent être menées et qu'il ne faut pas perturber l'ordre de la classe ? Quand la conciliation des leçons et du travail de communication est-elle possible ? En envisageant cette double perspective dans le travail sur la langue, on peut privilégier des exploitations communicatives et ludiques à des exercices fabriqués. Le livret de l'Education Nationale sur le Français Langue Seconde le préconise aussi : les pratiques langagières s'insèrent dans un contexte qu'il s'agit de saisir à travers des situations qui « *pourront être importées de la vie sociale ordinaire des élèves, de l'actualité, être élaborées par le professeur, proposées par les élèves et présentées en classe, y prendre la forme de jeux de rôle* »<sup>67</sup>. Les rédacteurs apportent quand même quelques limites dans le langage qui, dans le cadre d'un échange entre élèves, ne doit pas être pour autant relâché. Les leçons étudiées deviennent dynamiques en permettant un réinvestissement productif. Par exemple, l'interrogation a constitué un des points grammaticaux les plus importants de par le temps qui lui était consacré. L'étude de la forme

---

<sup>67</sup> Le Français Langue Seconde, p 22.

interrogative amène à un exercice de communication le mardi 24 janvier : les élèves se posent quelques questions. Cet exercice non prévu par l'enseignante a créé un intérêt mêlé d'amusement pour les élèves. Il a été renouvelé le 2 février en invitant les élèves à poser des questions au dernier arrivé de la classe, Abdel, ravi de cette intégration. Ce type de réinvestissement peut être aussi employé en amont d'un travail orienté vers l'interculturel, en posant des questions aux élèves sur leur pays ou l'école dans leur pays, par exemple. Les élèves préparent individuellement des questions, chacun leur tour, ils appellent nominativement un autre élève et lui posent leur question : « Quels jours n'y a-t-il pas école ? », « A quel âge on commence l'école ? » ... ce qui permet du même coup de réinvestir le vocabulaire de leur quotidien et d'identifier les mots qui leur manquent pour nommer leur environnement. Les réponses obtenues peuvent donner lieu à un petit exposé ou un projet à développer. Le parti pris de l'enseignante a été de faire poser des questions sur le mille-pattes, animal héros d'une histoire qu'ils étudiaient, qui était suivie d'une histoire de fourmi (à la veille des vacances, le film de *Microcosmos* a été projeté ce qui fut l'occasion d'étudier le champs lexical des insectes, utile au demeurant en sciences naturelles).

### ***La prise en compte par la structure : des sorties avec le Bruit du Frigo***<sup>68</sup>

Les moments où les élèves sont en situation d'échange, entre eux, entre eux et les adultes, entre eux et leur environnement, ont été occasionnés par les sorties hors de l'établissement, avec l'association le Bruit du Frigo qui les amène à regarder et réfléchir sur leur place dans leur quartier, sur la relation des habitants et de leur ville, et de la ville et de son passé. Les sorties se déroulaient le mardi après-midi et le nombre d'animateurs permettaient la formation de groupes. La première sortie, en raison de la pluie, s'est effectuée au musée d'art contemporain, parcouru dans son ensemble, intéressant de par son architecture (il s'agit d'un ancien entrepôt) et les expositions (l'une sur le sommeil, avec des installations, des vidéos ...). Pour beaucoup, cela était une première rencontre, parfois déroutante, étonnante, mais certainement loin d'être inintéressante. De petits carnets leur avaient été remis pour ces sorties sur lesquels ils étaient invités à croquer ce qu'ils voyaient, à écrire leurs impressions. Les autres sorties se sont déroulées vers le quartier Saint Michel, quartier plus populaire, et les quais. Par exemple, sur les quais en travaux, un monticule de terre, terrain vague envahi de pierres et d'herbes, offrait un promontoire temporaire puisqu'il fut aplani par la suite pour la rénovation des quais. Le Bruit du Frigo proposa d'emménager sur

---

<sup>68</sup> Annexe, doc. 31 : « Hétérogénéité des satisfactions liées aux activités proposées par le Bruit du frigo »



ce terrain. Des matériaux étaient laissés plus ou moins à l'abandon le long de la Garonne : une fois pavés, cartons, tuyaux remontés sur le « promontoire », les élèves purent créer une terrasse et s'approprier un espace de la ville voué à une disparition prochaine. Certains élèves ne percevaient pas trop l'intérêt de cette activité, d'autres la trouvaient trop fatigantes et d'autres s'activaient pour créer cette terrasse où les élèves firent salon, le temps de regarder d'une autre manière ce qui les entourait. Autre exemple : les élèves effectuèrent une sortie où ils devaient être attentifs à tout bâtiment ou morceau de mur laissés à l'abandon, puis émettre des hypothèses sur leur fonction originale et la raison de leur désaffectation. Près du collège, un petit mur avec porte et fenêtres murées, juste devant l'enceinte d'une grande bâtisse, ne laissa pas d'intriguer : était-ce un ancien magasin, des toilettes publiques, des bureaux ? Une responsable de la maternelle installée en vis-à-vis renseigna sur la fonction de cet espace : c'était le bureau pour les entrées dans la prison de femmes qu'était auparavant la grande bâtisse. Ces sorties ont pu développer une curiosité de l'environnement saisi comme un moment de l'histoire, entre destruction et création. Elles ont donné peut-être à des élèves qui ne sortent pas ailleurs qu'au supermarché avec un parent l'occasion de prendre connaissance de leur ville et de la culture qu'elle porte. La grande majorité de la classe a apprécié le fait de sortir et de découvrir la ville. Seuls quelques élèves ont déploré qu'il fallait marcher, et qu'il faisait chaud ...

### *Une pédagogie du projet : l'intervention des stagiaires de Français Langue Etrangère<sup>69</sup>*

Dans le cadre du master 1, deux étudiantes sont venues réaliser leur stage, c'est-à-dire mettre en œuvre un projet ... laissé au choix des élèves. S'appuyant sur le **principe d'intérêt et de motivation**, elles ont proposé aux élèves de faire ce qui leur ferait plaisir pourvu qu'on parlât français. Une liste d'activités fut dressée au tableau : sport, parler de son pays, écrire une bande dessinée, écrire une histoire, faire du théâtre ... Le théâtre fut retenu. La fois suivante, elles apportèrent quatre textes tirés d'un livre de contes et organisèrent des groupes pour leur lecture. Lors de ce **travail de groupe**, ils devaient faire une compréhension du texte pour le rapporter à leurs camarades. Celui qui fut retenu, *Une brave fille*, donna lieu à des lectures en classe et des fiches de compréhension, c'est-à-dire une succession de questions conçue par les étudiantes, pour bien comprendre l'histoire et, pourrions-nous, dire la psychologie des personnages : un père est plus ou moins abandonné par ses fils et ses proches qui ne prennent pas le temps de s'occuper de lui. Sa seule fille, habitant un autre village, s'en

---

<sup>69</sup> Annexe, doc. 32 « Hétérogénéité des satisfactions liées à l'activité théâtrale »

aperçoit et lui offre une chaîne en or, magique, lui dit-elle. Magique ou non, elle attire bientôt toute la famille chez le vieil homme d'autant que celui-ci a déclaré la légèreté à qui l'aimerait le mieux. Tous prennent soin de lui, mais au moment de mourir, il va s'arranger pour que sa fille hérite de la chaîne. Avec les questionnaires, les grandes étapes de l'histoire ont été dégagées esquissant la forme des scènes. Une fois l'intrigue assimilée, il fallait transformer un texte en prose en dialogue. A cette fin, chaque scène fut reprise et les élèves étaient collectivement sollicités pour proposer des énoncés libres puisqu'il s'agit d'oral mais cohérents en fonction des personnages. Voici quelques échanges de la première scène :

Père : - Venez m'aider ! Je ne peux pas me lever.

Fils 1 : - Je n'entends pas ce que tu dis. Je suis pressé. Je m'en vais.

Père : - Tu peux m'apporter un verre d'eau ? J'ai besoin de mes médicaments.

Epouse 2 : - Pourquoi moi ? Demande à quelqu'un d'autre. Je ne peux pas maintenant.

Les propositions des élèves étaient écrites au tableau par les étudiantes qui ensuite leur remirent le texte tapé par leurs soins à l'ordinateur (tâche qui aurait pu être accomplie par les élèves, pour aller jusqu'au bout de la pédagogie du projet, mais pour une question de temps ...). Les comédiens furent choisis sur la base du volontariat, tandis que les élèves restants furent chargés du décor. La pièce fut représentée devant une classe, des enseignants, des surveillants et le principal. Les applaudissements couronnèrent l'enthousiasme des élèves. Pourtant, quand la pièce était au stade de la lecture et de la transposition de la prose en dialogue, les élèves ont participé timidement, sans grande conviction ni motivation. Pour la plupart, c'était la première fois qu'ils jouaient une pièce de théâtre et peut-être, n'en avaient-ils jamais vue ? Cette expérience a fait appel à une pluralité de compétences qui trouvent toute leur place dans le cadre de l'apprentissage du français langue seconde.

Ainsi, compétences culturelles et compétences communicatives se retrouvent au sein d'activités collectives mises en place par des intervenants extérieurs durant les heures de français. Certaines semaines, au deuxième semestre, ces activités représentaient cinq heures sur le temps consacrées au français.

### **Conclusion sur l'hétérogénéité des besoins**

Les besoins des élèves sont vastes et plus ou moins urgents, ce qui les hiérarchise : besoins pour communiquer, besoins pour poursuivre leur scolarité. Le professeur peut

modifier ces besoins en les satisfaisant. Remarquons aussi que l'école participe à les modifier : le système scolaire fonctionnant sur les évaluations écrites, l'exigence va être portée sur l'écrit. L'école crée de nouveaux besoins.

Ces besoins généraux se précisent au niveau des compétences : certains ont des besoins plus importants à l'oral, d'autres en orthographe ... La gestion de ces besoins exige alors de prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux dans chacune des compétences. Puisque les niveaux dans les compétences ne sont pas les mêmes pour tous les élèves, les besoins ne le sont pas non plus. Nous allons donc examiner dans quelle mesure une hétérogénéité de niveaux caractérise la classe et quels sont les moyens développés pour y remédier.

### **HETEROGENEITE DES COMPETENCES**

J'ai ici pris le parti de bousculer quelque peu l'ordonnement des compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles, en reprenant le découpage compétence orale / compétence écrite auquel se prêtait mieux la classe d'accueil observée. On ne retrouvera pas les compétences socioculturelles qui ont déjà été évoquées avec l'intervention du Bruit du Frigo et la réalisation théâtrale. Ajoutons toutefois deux sorties au cinéma, la présentation d'auteurs littéraires et une discussion autour de la fête de Pâques qui viennent étayer le temps consacré à des thèmes culturels. Le temps restant est principalement réservé aux compétences linguistiques (règles grammaticales et compréhension de textes) avec l'alternance de l'oral et de l'écrit.

### **Des compétences à l'oral : hétérogénéité des niveaux**

#### ***L'oral mis à mal***

La tradition française récente, c'est-à-dire datant du XIX<sup>ème</sup> siècle, concernant le mode d'enseignement repose sur le cours magistral. Les textes officiels s'efforcent de rendre sa place à l'oral, en invitant les enseignants à donner des récitations ou des exposés à présenter à l'oral (présenter un livre ...), et organiser des débats, notamment au moment de l'heure de classe où les élèves traitent de sujets collectifs qui les touchent et en rapport avec l'apprentissage de la vie en société.

Les compétences de langue de scolarisation visent majoritairement l'écrit, dans la pratique, au dépens de l'oral, et ne serait-ce que pour une question de faisabilité. Le travail écrit permet un travail collectif simultané, tandis que le travail oral contraint à une prise de parole

individuelle. Sachant qu'un cours dure 55 minutes, si les 20 élèves faisaient succéder la prise de parole sans aucun silence, ils auraient moins de deux minutes trois quart de temps de parole par élève et le reste d'écoute. Mais ces deux minutes trois quart théoriques se heurtent aussi au temps imparti à la médiation de l'adulte et aux silences pour offrir l'espace d'une réponse. Ainsi, les prises de parole correspondent plutôt à des réponses collectives aux questions de l'enseignant.

### ***L'exemple d'un moment consacré à la parole<sup>70</sup>***

Yann de l'association le Bruit du Frigo arrivé en classe propose aux élèves de raconter ce qui a été réalisé lors de la dernière sortie afin d'amener l'objet de la nouvelle sortie. Sur une demi-heure, seule la moitié de la classe intervient ce qui représente 19 interventions correspondant à un ou deux syntagmes (« non », « pour se reposer », « un magasin » ...), exception faite d'un énoncé de Latifa qui correspond à une phrase complexe.

On pourrait considérer cette situation déjà satisfaisante quand on connaît le mutisme de certaines classes du cursus ordinaire dès qu'on les invite à la parole. Une telle question adressée à la classe d'accueil se dote de plusieurs enjeux : certes l'expression d'une opinion, mais auparavant la compréhension de cette question et la mobilisation des connaissances langagières pour s'exprimer en français. La faiblesse des interventions n'est pas seulement l'effet d'un désintérêt ou d'une timidité, mais révèle des difficultés face à l'oral. Ainsi, sur ces brèves interventions, on peut relever des difficultés à nommer et trouver le mot juste (« le truc » pour désigner le parking), des incompréhensions de l'interlocuteur (« je n'ai pas compris la question » et « nan » qui signifiait de la part de Walid qu'il était incapable d'expliquer le programme de la sortie, ainsi que le « non » de Viktor en réponse à « tout le monde a compris ? ») et des tentatives collectives ratées à essayer de découvrir le mot « observatoire ».

### ***Des moments pour la parole***

En fin de compte, les moments privilégiés pour s'exprimer se situent en début d'heure, lorsque les élèves prennent place et que l'enseignante remplit la fiche d'absence. C'est aussi le moment des informations à noter sur le carnet quand il y a changement dans l'emploi du temps, une réunion parents-professeurs, ...

---

<sup>70</sup> Annexe, doc. 33 : « Une demi-heure de discussion avec le Bruit du Frigo, le mardi 2 mai 2006 »

En entrant en classe, les élèves saluent l'enseignante et s'expriment librement. Abdou qui arrive avec un pansement à la main explique qu'il est tombé ; Viktor assure avoir Walid qui va être noté absent ; Kouros s'inquiète de la grève du lendemain et des moyens pour venir au collège. Le dialogue s'instaure facilement avec l'enseignante, mais une fois que le cours commence, toute l'attention est portée sur le texte étudié. Le besoin éventuel de parler ne trouve pas sa place dans la classe dans la mesure où un grand nombre d'objectifs vise à être atteint dans un temps limité, la priorité étant donnée aux compétences écrites.

### ***Une hétérogénéité des niveaux pour la phonétique, révélée par la dictée<sup>71</sup>***

Le temps consacré à l'oral est limité, celui consacré à la phonétique l'est d'autant plus. Une grande part des erreurs présentes dans les dictées relève d'une méconnaissance du mot mal orthographié phonétiquement. Ces erreurs concernent même des mots bien connus d'une majeure partie de la classe : prenons l'exemple de « poser » et de « grosse » où la plupart confond [s] et [z] dans la transcription orthographique. L'usage du « e » final, muet, qui sonorise la consonne n'est pas maîtrisé (en atteste l'orthographe de « région » pour *région*). La rencontre du « c » et de voyelles telles que le « e, i, y » donne une sifflante comme semblent l'ignorer certains. Les exemples pourraient se multiplier et les dictées révèlent que la connaissance des lettres de l'alphabet doit être approfondie. Les exercices de phonétique ont été occasionnellement exploités et principalement dans le groupe en difficulté du jeudi matin. Cependant, des élèves du groupe avancé, tels que Latifa, commettent aussi de belles fautes phonétiques qui posent question quant à la source de l'erreur.

### ***Une hétérogénéité des niveaux dans la compétence de l'oral : les hypothèses de causes***

Certains élèves parlent très peu. L'exemple nous est donné par Ban, vietnamien, qui participe très peu à l'oral, tandis qu'il réalise convenablement les exercices et les contrôles à l'écrit. Dans son cas, plusieurs facteurs d'hétérogénéité peuvent converger pour produire ce résultat : l'éloignement phonétique du vietnamien peut induire une maîtrise fragile des sons, l'usage de la prise de parole dans le système scolaire d'origine (à mettre en relation avec le nombre élevé d'élèves dans la classe) peut ne l'avoir pas familiariser avec la pratique de l'oral, sa place au fond de la classe qui exige de parler plus fort peut créer un blocage, ainsi que des facteurs personnels (la motivation, l'appréciation du professeur ...). Un autre élève, tel que Alphonse, participe peu : est-ce l'effet d'une indifférence ou le manque de pratique ?

---

<sup>71</sup> Annexe, doc. 39 à 41 : « Hétérogénéité des erreurs commises dans la dictée ... »

Plusieurs facteurs peuvent converger expliquant l'hétérogénéité de la compétence de l'oral et appelant la vigilance de l'enseignant.

### ***Conclusion sur les formes de l'oral***

Les paroles libres et l'expression d'une opinion sont donc rares, et ramenées au début d'heure ou lors de la venue d'intervenants extérieurs. Pourtant, le cours est vivant et les élèves prennent la parole. L'oral prend des formes variées : l'évaluation d'une récitation, la lecture d'une phrase du texte étudié ou de l'exercice à corriger, la réponse à une question de l'enseignante. Cette expression ne correspond pas réellement à un travail sur l'oral et elle repose sur un support écrit (appris, lu, écrit par l'élève). L'apprentissage passe par l'écrit, et ce, dès son début.

### **Des compétences à l'écrit : hétérogénéité des niveaux**

Si les élèves sont régulièrement confrontés à la compréhension écrite, ils demeurent dans une situation sécurisante quant à l'expression écrite. Leurs produits écrits concernent la rédaction de réponse à des exercices et le recopiage d'une leçon, d'une correction ou d'une information sur le carnet. Il est difficile de juger de l'hétérogénéité des niveaux en écrit dans la mesure où les exercices effectués à l'écrit ne sont pas contrôlés individuellement mais corrigés à l'oral, et dans la mesure où les élèves ne produisent pas de textes écrits tels qu'une rédaction ou un exposé. Néanmoins, à n'en pas douter, l'hétérogénéité dans la compétence écrite est à mettre en relation avec les facteurs présentés en deuxième partie (et notamment la connaissance antérieure du français). On constate que ceux qui ont des compétences plus développées à l'oral ne les ont pas forcément à l'écrit : cas de George. Dans le même temps, il s'agit de prendre en compte les priorités accordées à l'écrit lors des évaluations scolaires : c'est ainsi que Jennifer – cherchant encore ses mots en français – se retrouve avec un point de différence dans la moyenne du français avec Pamela, qui parle presque couramment le français.

### **Conclusion sur l'hétérogénéité des niveaux**

Des élèves qui n'ont pas le même âge, venus de divers horizons, arrivés à des dates différentes, avec un bagage propre, scolaire, linguistique et culturel, reconstituent une classe qui, au fil de l'année scolaire, semble voir se creuser davantage l'hétérogénéité de niveaux. L'enseignante, pour y faire face, a multiplié les exercices de groupes : ainsi, un jour de fin d'année, Dilek apprenait avec Abdel une poésie, Eda légendait une image, Walid réalisait un puzzle, Selim, Ali, George, Ban et Alphonse répondaient aux questions sur un texte portant sur Lascaux, tandis que le reste de la classe étudiaient une histoire intitulée « L'école des enfants sages ». La gestion de cette hétérogénéité est devenue inévitable. En fait, on peut se demander s'il ne serait pas plus facile de la mettre en place dès le début de l'année, en organisant des temps en ateliers de compétences ou de niveaux spatialement organisés dans la classe (à la fin de l'année, les élèves ne sont pas regroupés par activités et travaillent individuellement) et des moments où toute la classe travaille ensemble (notamment sur des activités d'oral). Le recours à la pédagogie du projet favorise aussi la participation de tous. En amont, il s'agit de prendre en compte les facteurs d'hétérogénéité propres à l'élève et susceptibles à long terme de conduire à une hétérogénéité de niveaux s'ils ne sont pas pris en compte. A titre d'exemple, je vais présenter une élève qui entre à la rentrée en CAP, avec un niveau très faible en français.

### ***Le cas de Dilek : la convergence des facteurs d'hétérogénéité***

Dilek ne parlait pas du tout le français quand elle est arrivée en classe d'accueil, alors qu'elle était restée plusieurs semaines dans une classe ordinaire où elle aurait pu acquérir un minimum de vocabulaire de base, ne serait-ce « stylo », « chaise » ... N'ayant aucune connaissance de la langue française, ni d'aide extérieure (à part un vieux cahier de lecture français), elle n'a eu aucune « accroche » avec le français qui devait lui sembler un magma sonore. Rappelons aussi que son contact à la langue française est alors limité : elle n'a aucun contact avec des personnes françaises à part les enseignants, qui ont très peu de temps à lui consacrer ayant une classe à charge, et aucune communication avec les collégiens français, d'autant qu'elle ne mange pas à la cantine ; en plus elle ne regarde pas la télévision. Les conditions à la maison ne sont pas favorables : elle dort dans le salon avec son petit frère dont elle doit s'occuper. Ses parents cherchent un meilleur appartement qu'ils trouveront au cours de l'année. En plus de ne pas travailler seule, elle manque de méthodologie : son classeur est rempli de feuilles photocopées non rangées. Au manque d'ordre se joint un manque d'hygiène, elle dégage une très forte odeur gênante attachée à sa peau ou à ses vêtements. Ainsi,

l'enseignante de français avait du mal à rester au-dessus de son épaule pour lui expliquer les consignes, et pour cause.

Une fois arrivée en classe d'accueil, Dilek a reçu des fiches de vocabulaire à lire et à étudier seule. L'enseignante avait peu de temps à lui consacrer étant donné qu'elle menait des cours pour l'ensemble de la classe. La jeune fille assise à côté de Dilek lui chuchotait les mots ou lui expliquait les exercices quand elle le pouvait. Ces fiches concernaient le vocabulaire de l'école, du corps, des vêtements, des verbes. L'enseignante déplorait que Dilek ne retienne aucun vocabulaire et ne parvienne pas à réaliser d'exercices qui consistaient à retrouver les mots illustrant les images. Pour comprendre cet échec, il faut nous pencher sur le type de fiche en se mettant à la place d'un non-francophone. Tout d'abord, intéressons-nous à la relation mot-image. Par exemple, la fiche des verbes comprenait les verbes « rire », alors on y voyait un visage avec où un enfant souriait en montrant ses dents. Suivant une certaine logique que nous avons développée à l'école, nous pourrions déduire le sens porté par le mot accolé à l'image. Néanmoins, pour Dilek, il eut fallu qu'elle sache que ce sont des verbes qui étaient écrits et qui plus est, qu'elle sache ce qu'est un verbe. Est-ce que le mot ne signifiait pas « visage », ou « dents », ou « enfant » ... une quantité de référents pouvait être suscité par ce simple dessin. Donc, plutôt que se perdre en conjoncture, j'imagine qu'elle abandonnait d'autant que la fiche comprenait grand nombre de dessins problématiques. Les fiches sur l'école semblaient plus aisées puisque réduites à des objets, néanmoins à la vue de ciseaux, on peut se demander si elle ne traduisait pas le signifiant « ciseaux » par « découper ». Par ailleurs, en plus de l'incertitude quant au sens des mots, l'étude de ces fiches présentait une autre difficulté : celle de la prononciation. Il paraît difficile de mémoriser un mot visuellement dont on ne connaît pas la prononciation exacte. Enfin, le dernier problème implicite à ces fiches : la motivation. Pourquoi apprendre ces listes de mots interminables détachés de tout contexte ? En tant qu'enseignant, nous en voyons l'intérêt, car cela fait travailler la mémoire, facilite ensuite l'accès à des textes et offre des exercices de vocabulaire. Mais est-ce que Dilek en comprenait l'enjeu quand les fiches n'étaient pas rattachées directement à des exercices ? Une fois un vocabulaire de base acquis et peut-être une reprise de confiance, il y a eu un déblocage qui lui a permis d'identifier et de produire des mots en français, voire de communiquer, mais sa progression est demeurée très lente, comparée à l'élève portugaise, Jennifer, par exemple.

### *Une volonté pour gérer l'hétérogénéité des niveaux*



Les acteurs en charge des élèves nouvellement arrivés sont sensibles à la question de l'hétérogénéité, notamment de niveau. Mais *vouloir* n'est pas toujours *pouvoir* ... Le CASNAV, pour définir les missions des classes d'accueil, écrit qu'elles « *dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à l'arrivée des élèves.* »<sup>72</sup>, cependant ces évaluations sont réalisées à l'arrivée de l'élève et ne permettent pas des diagnostics poussés en raison de la barrière de la langue. Qui plus est, elles ne sont pas forcément communiquées à l'équipe enseignante. En outre, pour cet enseignement adapté, il n'existe pas d'outils adaptés, ce qui rend le travail de l'enseignant plus complexe. Pourtant, comme il est inscrit dans le projet d'établissement, « *la mobilisation de l'ensemble des personnels est très forte et permet, malgré la très grande hétérogénéité des niveaux scolaires au sein de chaque classe, d'offrir des parcours scolaires de qualité, adaptés aux besoins de chacun.* », cela se révèle par des moyens budgétaires permettant l'achat de manuels, de livres en version adaptée et de dictionnaires, par l'ouverture de l'établissement à des intervenants extérieurs et à leurs projets, par des démarches effectuées pour accompagner l'élève dans son cursus et son orientation, par la rencontre des parents ...

La gestion de l'hétérogénéité des niveaux concernent l'ensemble du système scolaire. Sur le plan institutionnel, la réforme de 2001 a pris en compte les nouveaux besoins des élèves résultant d'une hétérogénéité des niveaux : des aides aux élèves sont mises en place et des classes-relais et des ateliers-relais sont créés afin de permettre une resocialisation voire une rescolarisation, tout en éloignant les élèves qui perturbent le collège. Cette année, des programmes personnalisés de réussite éducative viennent d'être organisés pour un soutien plus individualisé aux besoins de l'élève. Ces dispositifs concernent les élèves du cursus ordinaire parmi lesquels se trouvent les anciens élèves de la classe d'accueil.

D'ailleurs, pour aller plus loin et pour nourrir le dialogue entre cursus ordinaire et classe d'accueil, on peut s'interroger si la réflexion portée sur les élèves venus de l'étranger ne s'applique pas parfois à des classes ordinaires : des élèves ont des âges différents, ils parlent parfois des sociolectes fort éloignés des normes du français enseigné à l'école, certains viennent, non pas de pays lointains, mais de régions de France (je pense par exemple aux enfants du Mirail, à Toulouse, dont les familles ont été déplacées en Lot et Garonne et qui se retrouvent dans des zones rurales qu'ils n'ont pas choisies). Cependant, ce parallélisme est à

---

<sup>72</sup> *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel.

considérer avec réserve puisque ces élèves ont généralement suivi un cursus similaire depuis le primaire et ils évoluent dans une sphère culturelle commune.

# CONCLUSION

Cet échantillon permet de distinguer une typologie de facteurs d'hétérogénéités, parmi lesquels certains sont spécifiques du français langue seconde. Une première phase d'identification, suivie d'une phase d'hypothèses et d'analyses, conduit à évaluer leur pertinence dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue seconde.

Ma problématique était la suivante : *comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage FLE/FLS pour chacun des apprenants ?* Elle s'appuyait sur l'hypothèse principale selon laquelle l'hétérogénéité d'une classe implique des facteurs actifs dans la situation d'apprentissage que l'enseignant ne peut pas (ou ne doit pas) ignorer s'il veut rendre les activités collectives ou individuelles accessibles à tous, que ces facteurs agissent comme frein ou comme moteur. J'ai donc identifié de nombreux facteurs mais en opérant une distinction entre ceux que l'enseignant ne peut pas modifier parce que c'est impossible de changer l'âge des élèves ou parce que cela sort de ses compétences (ce n'est pas à lui d'acheter un dictionnaire bilingue à l'élève). Cela ne veut pas dire qu'il doit les ignorer pour autant qu'il ne peut pas agir : en effet, leur simple prise en compte permet de moduler leurs effets. Sachant que des élèves n'ont pas de dictionnaire bilingue à la maison, on s'efforcera de ne pas leur donner des exercices dont le vocabulaire trop touffu rendrait leur réalisation laborieuse et déprimante ou on les réorientera vers le C.D.I. Connaître le passé scolaire de l'élève et les caractéristiques de sa langue permet de comprendre les sources de l'erreur et ré-adapter son discours, et surtout s'appuyer sur ses acquis et nourrir l'échange socio-culturel.

Cependant, l'enseignant se trouve face à un problème, dirais-je, technique : le « comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte... » soulève un problème double. En amont, le « comment » de l'identification. Cette identification devrait être communiquée par les évaluations du CASNAV, mais dans la pratique, tous les dossiers ne sont pas communiqués à l'établissement, puis aux enseignants, et par ailleurs, les élèves viennent d'arriver et ne sont pas en mesure de renseigner précisément les questionnaires, ne serait-ce que pour une question de compétences en français. Ces champs de renseignements peuvent être remplis dans le cours de l'année tout en alimentant le travail en français. En aval, le « comment » de la prise en compte : par des groupes de compétences, par du travail en autonomie, l'usage de l'ordinateur et d'une sorte de « labo des langues » pour les nouveaux arrivants ...et des activités spécifiques qui viennent s'appuyer sur les caractéristiques de l'hétérogénéité pour créer une dynamique de classe et le respect de chacune des cultures. Mais, arrivée au terme de

mon observation, le temps ne me permet de proposer des activités pédagogiques en relation directe avec les implications des facteurs d'hétérogénéité, car pour l'élaboration de ces activités, il faudrait un mémoire à part entière ! Cependant, ces facteurs analysés m'ont permis de mieux connaître la complexité de la situation de l'élève nouvellement arrivé en France et de mieux les saisir en tant qu'individus.

# BIBLIOGRAPHIE

## REFERENCES SUR L'HETEROGENEITE ET LES PROJETS PEDAGOGIQUES

---

- BOYZON-FRADET, Danielle et CHISS, Jean-Louis, 1997 : *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Edition Nathan-Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », 222 p.
- CAITUCOLI, Claude (sous la direction de), 2003 : *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publication de l'Université de Rouen, coll. Dyalang, 191 p.
- FIJALKOW, Jacques et NAULT, Thérèse, 2002 : *La gestion de la classe*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 277 p.
- GROUX Dominique et PORCHER Louis, 1997 : *L'Education comparée*, éd. Nathan Pédagogie, Noisy-Le-Grand, 155 p.
- GRANDGUILLOT, Marie-Claude, 1993 : *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette Education, coll. Nouvelles Approches, 159 p.

## Pages internet

- « Des séquences transversales pour gérer l'hétérogénéité »  
[http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/dossiers/fle/sommaire\\_fle.htm](http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/fle/sommaire_fle.htm)
- MORTAMET, Clara et LECONTE, Fabienne, 2006 : « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », N° 6 de la revue en ligne Glottopol :  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

## REFERENCES SUR LE FLS ET LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

---

- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Conseil de l'Europe, les Editions Didier.
- CUQ, Jean-Pierre, 1991 : *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de), 2003 : *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Clé Internationale, Paris.
- FRANCEQUIN, Ginette (sous la direction de), 1998 : *Kaleïdoscope polyphonique, Une boîte de réflexions et d'outils pour accueillir, connaître, scolariser et accompagner les élèves étrangers allophones au collège*, Comenius, Conservatoire National des Arts et Métiers.
- HOFFELE H., WEISS M., *L'enseignement du français aux enfants d'origines étrangères*, CEFISEM-CRDP d'Alsace, 1996, 194 pages.

- PORCHER L., *L'enseignement aux enfants migrants*, Paris, Didier-Credif, Collections Essais, 1984, 158 pages.
- SCHIFF Claire et ZOÏA Geneviève, 2004 : *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation Française, publication du FASILD, 282 pages.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002 : *Le français de scolarisation*, PUF.

### **Publication de l'Education Nationale**

- *Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil*, note d'information 01-57, décembre 2001, Direction de la Programmation et du Développement.
- *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, note d'information 06-08, mars 2006, Direction de la Programmation et du Développement.

### **Publication du CNDP**

- *L'accueil des jeunes étrangers*, Migrants-Formation, nouvelles approches, n°95, décembre 1993, CNDP.
- *La scolarisation des enfants étrangers en France*, fiche de synthèse, CNDP Migrants.
- *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 44 p.
- *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*, Documentation Migrants, CNDP.

### **Publication du Bulletin Officiel**

- *Zones prioritaires*, circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981, Ministère de L'Education Nationale, Bulletin Officiel n°27, 9 juillet 1987.
- *Scolarisation des enfants immigrés*, circulaire n° 83-165 du 13 avril 1983, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n°16, 21 avril 1983.
- *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré*, circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n° 30, 26 juillet 1984.
- *Apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France*, circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n° 13, 3 avril 1986.
- *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*, circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n° 13, 3 avril 1986.
- *Missions et organisation des CEFISEM*, circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel n°38, 18 octobre 1990.
- *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel.

- *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel.
- *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel.

### Sites internet

- Code de l'Education (en ligne sur [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr))
- <http://crdp.ac-bordeaux.fr/carec/casnav>

### Mémoires d'étudiants

- BARRIERE, Isabelle, 2000 : *Des enfants non-francophones à l'école française*, DESS (dir. Jean-Claude Beacco), Politiques linguistiques, Technologies Educatives et Didactiques des Langues Etrangères, Université du Maine.
- MONDET, Marine, 2002 : *Entre Deux-Je, de l'importance de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine de l'enfant*, Mémoire professionnel du CAPE (dir. Agnès Rimlinger), IUFM d'Alsace.
- GARAND, Claire, 1999 : *La pédagogie différenciée en cours de FLE de quartier*, Maîtrise de Français Langue Etrangère, Université de Rouen, département des sciences du langage et de la communication.

### **REFERENCES SUR LES LANGUES DES APPRENANTS**

---

- COLIN Sylvie et KOSAR Semih, 2005 : *Le turc tout de suite !*, Saint-Amand, Langues pour tous, Pocket, 160 p.
- MALHERBE, Michel, 1997 : *Les langages de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Bouquins, éd. Robert Laffont, 1734 p.
- NEYRENEUF Michel et AL-HAKKAK Ghalib, 1996 : *Grammaire active de l'arabe*, Paris, Le livre de poche, 350 p.

### **EDUCATION COMPAREE**

---

- GROUX Dominique (dir.), PEREZ Soledad, PORCHER Louis, D.RUST Val, TASAKI Noritomo, 2003 : *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'harmattan.