

Synthèse n°4 : les progressions linguistiques des élèves de classe d'accueil

Sur le site francaislangueseconde.awardspace.com

Février – juin 2011

SOMMAIRE

- 1/ Méthodologie : un suivi de cohorte sur 3 ans
- 2/ Premier exercice : exercice à closure
- 3/ Deuxième exercice : compréhension écrite
- 4/ Troisième exercice : production écrite
- 5/ Conclusion sur les progressions linguistiques
- 6/ Exemples de productions écrites
- 7/ Bibliographie

Recherches et ressources en Français Langue Seconde



1. Un suivi de cohorte sur 3 ans

Peu de suivis de cohorte ont concerné les élèves nouvellement arrivés, en raison de leur faible importance numérique dans la population scolaire et des difficultés à les repérer. Pourtant, ces suivis sont essentiels pour ce public à besoins spécifiques, comme le reconnaît le rapport annuel des Inspections générales de 2009 : « Pour vérifier si, au terme d'une certaine durée, un élève, qui fait partie d'une cohorte d'ENAF, a un parcours scolaire normal, comparable au cursus des élèves de langue française maternelle, il convient de mettre en place un suivi de cohorte. C'est ce que la Cour des comptes conseillait dans un rapport de 2004. » (p.111). Ce que réitère le Haut Conseil à l'intégration dans son

dernier rapport (p.21). Comme Claire Schiff, nous pouvons nous étonner que « *les classes d'accueil n'aient jamais fait l'objet d'une évaluation nationale, ni en termes de contenu et de pratiques pédagogiques, ni en termes d'analyse des orientations des élèves à la sortie.* » (SCHIFF, 2003, 26). Et de constater, avec les chercheurs que « *l'absence de suivi et d'évaluation ne permet pas toujours de se situer sur le plan de l'efficacité pédagogique* »¹. On retrouve ces constats au niveau européen².

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, BARBOT Marie-José, « Le français comme langue étrangère et seconde », in COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis, MAEDER Costantino, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien – Les langues romanes à l'heure des compétences*, De Boeck, coll. Savoir en pratique, 2003, p. 88.

² OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, OCDE 2006, p.5.

Nous allons suivre une cohorte de 80 élèves et tenter de répondre à la question suivante : quel est le niveau atteint par les élèves nouvellement arrivés en France, au cours de la 3^{ème} année à l'école française ? Les résultats à un test linguistique nous permettront de mieux définir la durée nécessaire pour les cours de français en tant que langue seconde et certains objectifs d'apprentissage.

➤ Aspects méthodologiques de la passation du test linguistique

Qui ? 80 élèves allophones, non ou peu francophones, arrivés en collège au cours de l'année scolaire 2008-2009 répartis, lors de leur 3^{ème} année, dans 28 établissements (généralement en zone d'éducation prioritaire).

Remarque sur les sigles des 3 profils linguistiques :

- « non francophone » : élève n'ayant aucune connaissance de la langue française à son arrivée en France ;
- « LV » : élève ayant eu le français en langue vivante dans son pays d'origine ;
- « FLS » : élève allophone ayant suivi une scolarité en langue française dans son pays d'origine.

Quoi ? Ces élèves passent un **test linguistique** de 50 mn composé de trois parties : un exercice à closure, une compréhension écrite et une production

écrite. Le même test pour tout niveau, de la 5^{ème} à la 2^{nde}.

Pourquoi ? Ce test permet d'évaluer le niveau linguistique (d'après le CECRL) et non pas le niveau scolaire.

Et pour comparer ...

Pour comparer les résultats des élèves de la cohorte avec ceux de classe type, nous avons privilégié un établissement classé en éducation prioritaire (EP) puisque les élèves de la cohorte sont majoritairement scolarisés dans ces zones. Le test a été soumis à des classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Néanmoins, au vu des résultats, nous avons tout de même voulu vérifié l'écart avec une classe type hors éducation prioritaire : la passation auprès d'une classe de 5^{ème} a été éclairante à ce sujet, mais nous n'avons pas développé l'expérience étant donné la profusion des données qui nous amenaient sur un autre terrain de recherches.



Remarque « anonymat » :

Tous les prénoms ont été changés.

1. Premier exercice : l'exercice à closure

► L'exercice à closure : les compétences morphosyntaxiques et communicatives

Le premier exercice consiste en 20 phrases lacunaires, extraites d'un test CASNAV³. Les niveaux d'exigence linguistique sont diversifiés (du A1 au B2) pour permettre d'indiquer le niveau de compétences morphosyntaxiques du plus grand nombre, étant donné que certains élèves ont été peu scolarisés antérieurement tandis que d'autres sont en réussite scolaire au lycée général. Voici les items classés suivant le pourcentage de réussite décroissant, sans prendre en compte l'orthographe (une réponse telle que « Il *s'appel Jean-Claude » est considérée exacte sur le plan communicatif) :

Items de l'exercice à closure	niveau linguistique	Pourcentage de réussite				
		cohorte	5 ^{ème} ZEP	4 ^{ème} ZEP	3 ^{ème} ZEP	5 ^{ème} hors ZEP
Nombre de participants		80	19	17	16	23
Moyenne générale sur 20		8,2	11,2	12,6	13,5	14,3
A 2 Je ... des frites.	A1	84%	100%	100%	100%	100%
A 3 Elles... à Amiens.	A1	80%	89%	88%	100%	87%
A 4 IlJean-Claude.	A1	75%	95%	100%	100%	96%
A 1 Nous ... de Paris.	A1	71%	89%	100%	88%	91%
A 5 Elles ... dix neuf ans.	A1	68%	58%	82%	100%	78%
A 11 Il a pris froid ... il y avait un fort courant d'air.	A2	68%	89%	88%	100%	96%
A 6 Il aime ... mathématiques.	A1	49%	68%	94%	94%	87%
A 14 Est-ce que tu as des amis à Paris ? Oui, j'...ai.	A2	49%	89%	100%	94%	100%
A 15 Est-ce que tu vas à Paris ce weekend ? Oui, j'... vais.	A2	46%	74%	88%	94%	91%
A 7 Voilà la maison ... j'ai passé mes vacances.	A2	42%	89%	88%	100%	96%
B 20 Avant de faire ses devoirs, il a dit qu'il (regarder) ... la télévision cinq minutes.	B1	41%	32%	71%	69%	87%
B 19 Quand tu (recevoir)... le rapport, tu pourras prendre une décision.	A2	33%	79%	53%	50%	65%
B 16 Le dimanche, nous nous promenons et mes cousins (aller) ...au cinéma.	A1	28%	32%	47%	50%	43%
A 9 C'est la personne ... tu m'as parlé.	B1	22%	37%	41%	63%	61%
A 8 C'est bien la personne ... je pense.	B2	15%	21%	41%	63%	57%
A 13 Pour le mariage de mes cousins, je ...ai offert un tableau.	B1	14%	37%	41%	38%	78%
B 18 Je suis allé voir le match de football bien qu'il (faire)... très mauvais.	B2	8%	11%	12%	25%	30%
A 12 Il va travailler ... il soit malade.	B2	5%	11%	18%	31%	35%
A 10 Il gardera le lit ... il n'ait plus de fièvre.	B2	3%	21%	12%	6%	35%
B 17 Si elle (avoir) ... plus de temps, elle aurait fini l'exercice.	B2	3%	5%	0%	6%	17%

³ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et enfants du Voyage
<http://francaislangueseconde.awardspace.com> – recherche universitaire - juin 2011
 c.mendonca-dias@orange.fr

2. La compréhension écrite

► Compréhension écrite : test de PISA 2000

Le deuxième exercice consiste en la lecture d'un texte authentique informatif, extrait de la presse et proposé aux tests de PISA 2000, pour lequel nous avons donc des points de repère pour la France et l'OCDE. Après l'avoir soumis au CIEP, il relèverait du niveau B2. Complexe, beaucoup de termes appartiennent aussi à la langue de spécialité (notamment médicale, avec les « champignons », « arthrose », « excroissance osseuse », etc.). Nous l'avons reproduit sous la même présentation que celle du test PISA :

BIEN DANS SES BASKETS



Le Centre médical de Médecine Sportive de Lyon (France) a mené pendant 14 ans des recherches sur les lésions qui affectent les jeunes qui font du sport et les sportifs professionnels. D'après les conclusions, le mieux à faire est de prévenir... et de porter de bonnes chaussures.

Chocs, chutes, usure...

18 % des sportifs de 8 à 12 ans souffrent déjà de lésions au talon. Le cartilage de la cheville des footballeurs encaisse mal les chocs, et 25 % des professionnels se découvrent là un vrai point faible. Le cartilage de la délicate articulation du genou s'abîme lui aussi de façon irréversible et, s'il n'est pas soigné dès l'enfance (10-12 ans), cela peut provoquer une arthrose précoce. La hanche n'est pas épargnée et, la fatigue aidant, les joueurs risquent des fractures, résultat de chutes ou de collisions.

Selon l'étude, les footballeurs de plus de dix ans de pratique présentent l'une ou l'autre excroissance osseuse au tibia ou au talon. C'est ce qu'on appelle « le pied du footballeur », une

déformation provoquée par des chaussures aux semelles et tiges trop souples.

Protéger, soutenir, stabiliser, amortir

Trop rigide, la chaussure gêne les mouvements. Trop souple, elle augmente les risques de blessures et de foulures. Une bonne chaussure de sport doit répondre à quatre critères.

D'abord, *protéger de l'extérieur* : contre les chocs avec le ballon ou avec un autre joueur, résister aux inégalités du sol et garder le pied au chaud et au sec malgré le gel et la pluie.

Elle doit *soutenir le pied* et surtout l'articulation de la cheville, pour éviter les entorses, inflammations et autres maux, même au genou.

Elle assurera aussi une bonne *stabilité* aux joueurs, pour qu'ils ne

glissent pas sur sol mouillé ou ne dérapent pas sur un terrain trop sec.

Enfin, elle amortira les chocs, surtout ceux qu'encaissent les joueurs de volley et de basket, qui sautent sans arrêt.

À pieds secs

Pour éviter les ennuis de parcours mineurs, mais douloureux – cloques et ampoules, voire crevasses ou mycoses (champignons) – la chaussure doit permettre l'évaporation de la transpiration et empêcher l'humidité extérieure de pénétrer. La matière idéale pour cela est le cuir. Et il peut être imperméabilisé pour éviter que la chaussure ne soit détrempée par la première pluie.

Source : *Revue ID* (16), 1-15 juin 1997.

Les questions permettent d'évaluer la capacité à effectuer des repérages dans un texte complexe. Cependant, étant donné l'hétérogénéité linguistique des participants, deux questions de niveau A1 portant seulement sur le paratexte ont été ajoutées : sur le titre et la date de publication (questions 1 et 2). A l'inverse, la question la plus longue du test PISA a été supprimée en raison du temps limité.

Questions proposées pour le texte *Bien dans ses baskets.*

1. Quel est le titre de l'article ?
2. Quelle est la date de publication ?
3. Que veut montrer l'auteur de ce texte ?
 - Que la qualité de beaucoup de chaussures de sport a été fortement améliorée.
 - Qu'il vaut mieux ne pas jouer au football quand on a moins de 12 ans.
 - Que les jeunes ont de plus en plus de blessures à cause de leur mauvaise condition physique.
 - Qu'il est très important pour les jeunes sportifs de porter de bonnes chaussures de sport.
4. D'après l'article, pourquoi les chaussures de sport ne doivent-elles pas être trop rigides ?
5. Une section de l'article dit qu' « Une bonne chaussure de sport doit répondre à quatre critères ». Quels sont ces critères ?

➤ **Un score très inférieur aux pourcentages de réussite nationaux**

Les questions 3, 4 et 5 étaient proposées dans les premiers résultats de PISA 2000. Nous avons reporté ci-dessous les résultats de la France et ceux de l'OCDE, légèrement inférieurs. Si les élèves de 5^{ème}, malgré leur jeune âge, se situent au-dessus de la moyenne nationale, la classe de 3^{ème} entrant dans les critères de l'enquête PISA est en-dessous. Les élèves récemment arrivés en France se placent loin derrière, notamment les élèves qui étaient au départ non francophones. Par exemple, à la

question 5 où il s'agit de « s'informer » et prélever les réponses, ils n'obtiennent que 38 % de réussite alors qu'en France, le score est de 87 %. Dans la classification de PISA en 5 groupes de niveaux de performance, ils se positionneraient entre le groupe 0 (19,9 % de réussite) et le groupe 1 (62,8 %). Trois difficultés apparaissent pour cette question : le substantif abstrait « critère » de niveau avancé, le repérage de l'organisation textuelle de 4 informations et enfin la longueur (signalée par les lignes) de la réponse attendue.

Score de réussite à la compréhension écrite

	non francophone	langue vivante	FLS	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	5 ^{ème} hors EP	France	OCDE
Moyenne sur 5	3,2	3,9	3,7	3,3	4	4,3	4,6	/	/
Q1	92%	93%	82%	100%	100%	100%	100%	/	/
Q2	81%	100%	89%	95%	100%	100%	100%	/	/
Q3	57%	67%	71%	53%	59%	75%	100%	86%	85%
Q4	46%	67%	64%	26%	53%	75%	78%	82%	79%
Q5	38%	67%	64%	63%	76%	88%	97%	87%	76%

3. La production écrite

➤ Choix du sujet de rédaction

La production écrite nous permet d'évaluer la capacité à écrire, du pilier 1 « *Maîtrise de la langue* » du socle commun. Nous mettons les compétences scolaires en perspective avec l'échelle de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁴.

Afin que le sujet soit accessible pour tout niveau linguistique, il doit appartenir à la sphère très proche et quotidienne de l'élève et faciliter l'expression au niveau introductif, tout en permettant aux élèves plus avancés de développer une modeste argumentation. Cette rédaction permet par ailleurs une expression personnelle intéressante sur le vécu des élèves. Même si la forme dialoguée est suggérée par la discussion, d'autres sont retenues par les élèves : monologue, récit, argumentation (seul l'épistolaire a été considéré comme hors sujet).

Le sujet de rédaction :

« Sami est un nouvel élève. Il est arrivé en France le mois dernier. Il est dans ta classe. Il veut déjà arrêter l'école car il ne comprend pas bien le français et il trouve l'école française trop difficile. A l'école, tu discutes avec Sami de sa décision. ».

➤ Dis-moi le nombre de mots, je te dirai qui tu es ...

Le nombre moyen de mots pour les élèves de la cohorte est ici de 116 tandis qu'en classe type, il est de 90. Paradoxalement, pour les élèves récemment arrivés en France, alors que nous supposons moins d'aisance à rédiger, leur rédaction a été plus longue (exception faite des élèves de CAP et MGI, en grandes difficultés face à l'écrit). Ce constat nous semble particulièrement positif pour le rapport à l'écrit. Par ailleurs, pour les élèves nouvellement arrivés, l'âge n'a pas d'incidence particulière sur la longueur des textes : ce n'est pas parce qu'un élève est plus âgé qu'il structure des textes plus longs, tout dépend de son niveau linguistique et scolaire.

⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2000, pp. 26-28.

➤ Le barème sur 20

Le barème est construit à partir des erreurs et acquis observés dans les copies des élèves de la cohorte. Vingt compétences ont pu être dégagées :

BARÈME POUR LA PRODUCTION ÉCRITE, NOTÉE SUR 20.			EXEMPLE D'ERREURS
	Compétences	Critères pour obtenir le point	
1	Longueur	Nombre de mots supérieur à 100.	<i>(statistiques de word)</i>
2	Ponctuation	Majuscule en début de phrases et point en fin de phrases.	
3	Diversité de la ponctuation	Présence de virgules, points-virgules, points de suspension, points d'exclamation ...	
4	Phonèmes	Ecriture respectant la phonétique (sauf pour [e] / [ə]).	<i>"on plus" pour "en plus" ; "apostre" pour "apprendre" ; ...</i>
5	Discrimination [e] / [ə]	Pas de confusion entre les phonèmes [e] / [ə] et respect des accents.	<i>"me" pour "mais" ; "j'ai" pour "je" ; ...</i>
6	Accords des groupes nominaux	Accords en genre et en nombre du nom et/ou de l'adjectif dans les syntagmes nominaux.	<i>"des effort" pour "des efforts" ; ...</i>
7	Orthographe lexicale	Orthographe lexicale correcte.	<i>"la passience" pour la "patience" ; ...</i>
8	Diversité lexicale	Pas de répétition, présence d'un vocabulaire varié ou riche.	
9	Usage adéquat du lexique	Pas de substitution d'un mot pour un autre, tournure correcte.	<i>"Je cherche l'école difficile" pour "je trouve l'école"...</i>
10	Terminaisons verbales en fonction de la pers.	Présence du /s/ ou du /x/ à la 1ère et 2ème personne du singulier. Bon accord pour la 3ème personne.	<i>"tu comprendra" pour "tu comprendras"</i>
11	Terminaisons verbales en fonction du temps et du mode	Distinction correcte entre les terminaisons de l'infinitif et du participe passé, entre le futur et le conditionnel ...	<i>"Tu dois parlé" pour "tu dois parler"</i>
12	Usage adéquat des temps	Utilisation du bon tiroir verbal.	<i>"Il faut que tu apprends le français" pour "apprennes"</i>
13	Homonymes grammaticaux	Orthographe correcte pour les homonymes grammaticaux.	<i>sa/ça, mais/mes, et/est</i>
14	Phrases complexes et/ou connecteurs	Organisation de phrases complexes autres que la juxtaposition ou la coordination.	
15	Syntaxe correcte	Ordre des mots corrects.	
16	Négation complète	Présence des deux termes de la négation, notamment le "ne".	<i>"Je sais pas" pour "je ne sais pas"</i>
17	Elision	Forme élidée quand c'est nécessaire pour les pronoms : que je/j' ; te/t'.	<i>"je ai appris" pour "j'ai appris"</i>
18	Argument et/ou d'exemple	Présence d'un argument ou d'un exemple.	
19	Lisibilité	Pas de passage incompréhensible soit en raison de la graphie, soit de l'orthographe, soit de la syntaxe ou de la cohérence.	<i>« AWA conune labas college »</i>
20	Organisation de paragraphes	Présence de retours à la ligne pour les dialogues ou d'un ou plusieurs paragraphes dans le cadre d'un monologue ou d'un récit.	<i>Absence de retours à la ligne dans le cadre de dialogue.</i>

➤ Les copies avec moins d'une trentaine de mots

Huit élèves de la cohorte ont rédigé des textes avec moins d'une trentaine de mots :

Incompréhension du sujet :

« je marche avec sami et je parle avec sami apre je joue au football avec sami et je veux marche avec sami »
(**Sadan**, 22 mots, 3^{ème})

« Bonjour moi je m'appelle onay comme cova cova moi je m'appel AWA moi je suis partier a paris dit a madame moi veonuepas college pourqui arret de college AWA conune labas college » (**Onay**, 32 mots, 4^{ème})

Explicitation du sujet :

« Pendant la recreation sami discute avec son copain pour sa decision et son copain lui donne des bons conseils pour n'est pas qu'il quitte l'école. » (**Ketty**, 25 mots, 3^{ème})

« c dur pour elle que comprend pas le français » (**Myriam**, 9 mots, 4^{ème})

« Sami veut arrêter l'école peus que il ne comprend pas des français ce pous ças. » (**Getashew**, 15 mots, MGI)

Respect du sujet :

« salu sami pour quoi sami tu ve arrete l'école L'école ces emportan ça te donne françai je c'est trop difficile faut premdre du courage » (**Dema**, 24 mots, 3^{ème})

« Salut sami sa va ? Oui sa va un peut ? pourquoie sa va un peut ? pase que je c'est pas parlé le français Bein ? oh. » (**Brik**, 28 mots, 4^{ème})

« Je 'mdit sami pourquoi t'as arrêté de l'école française parce qu t'es bensiea perend lange de français il ma dit ci je vedrai bien prends lange français mes je benserai d'ordi. » (**Shaman**, 31 mots, MGI)

Les difficultés ne sont pas forcément les mêmes qu'en classe-type. En effet, pour les élèves de la cohorte, nous avons trois cas de figure. Des élèves :

- n'ont pas compris le sujet si ce n'est quelques mots clés isolés (la difficulté se situe dès la compréhension écrite de la consigne) ;
- ont expliqué le sujet de rédaction, sans traiter la consigne (ils n'ont pas compris la tâche demandée) ;
- ont traité le sujet dans une orthographe pouvant être très phonétique (les difficultés se situent dans la capacité à écrire).

Pour les 15 élèves de la cohorte qui ont rendu feuille blanche ou écrit un texte très court, les résultats sont très bas en compréhension écrite et pour l'exercice de closure, tant et si bien que la note globale oscille de 0 à 3,5 sur 20. La capacité à écrire, ici évaluée à partir du seul indicateur du nombre de mots, atteste pour les élèves récemment arrivés d'une relation étroite avec les compétences communicatives en français, la lecture et les stratégies scolaires de repérages en compréhension écrite.

En revanche, si nous trouvons aussi 7 textes de même longueur répartis dans les classes types, leurs auteurs ne sont pas bloqués au moment de la compréhension écrite du sujet, mais au moment de la production écrite où ils doivent structurer un texte cohérent. Pour eux, les scores ne sont pas forcément faibles pour l'exercice de compréhension écrite. Ces élèves ont surtout du mal à s'engager dans l'écriture, d'autant que l'orthographe est défaillante :

4^{ème} 1. Texte 12 – 10 ; 3 (français. Elève né en 1996)

bah qui faut pas arrête c'est pas en arrêtant ou en se disant que ces trop dur con peut y arriver, et d'essayer le plus qui peut et d'apprendre de bien écouter en classe. **Mots : 34**

► **Ne baisse pas les bras, Sami !**

Une argumentation se prêtait au traitement du sujet. Les arguments apportés par les jeunes scripteurs réfèrent souvent à une position morale motivante : il faut « avancer » dans la vie, « ne pas baisser les bras », être « courageux », « persévérant », « multiplier les efforts », « s'accrocher », « ne pas lâcher l'affaire », « ne pas laisser tomber ». C'est une marque de respect pour ses parents. Cela permet de réussir sa scolarité, surtout trouver du travail « bien payé » plus tard et au-delà, construire une famille. L'élève se propose généralement de l'aider ou de travailler en groupe. Eventuellement, il l'invite à observer les autres, être attentif en cours, utiliser le dictionnaire, lire, regarder des films, parler français à la maison et ne pas se soucier de l'opinion des autres. Comme aide recommandée : les professeurs, dispositifs, cours particuliers. Et si Sami n'est pas convaincu, on lui rappelle la honte de l'illettrisme. Les

élèves nouvellement arrivés en France expliquent que la voie de la francophonie est difficile, voire douloureuse – ce qui est tout à fait normal – mais le temps passé, l'habitude et les progrès récompensent bien des efforts. Nombreux rappellent qu'il ne faut pas « s'inquiéter ». L'acquisition du français se fait « petit à petit » : Ranko rassure Sami « tu va aller apprendre la langue en cours de FLS / FLS puis dans un an tu apprendras de parler, pas beaucoup mais un peu. Après tu parllera avec tes copains puis tu parllera mieux ». Certains, très fiers, font même état de leurs bons résultats scolaires, comme Julieta qui témoigne : « Je fais tellement des effort que aujourd'hui je suis dans une classe de seconde et aussi j'ai eu une des meilleures moyennes de ma classe alors que il y a plusieurs personnes de ma classe qui sont français. ». Plus qu'une argumentation, le discours des élèves prend forme d'une persuasion, à l'appui de leur propre expérience.

➤ L'organisation de paragraphe ponctué

Le choix d'une forme dialoguée impliquait des retours à la ligne avec tirets et éventuellement la présence de guillemets. A l'inverse, pour le monologue, il était attendu que l'élève ne retourne pas à la ligne après chaque énoncé. Cet item a été globalement réussi par la plupart des élèves scripteurs. De même, nous trouvons un minimum de ponctuation initiant la phrase par une majuscule et la clôturant par un point dans la majorité des copies.

En revanche, si une ponctuation interne (virgule, point-virgule, deux-points) ou diversifiée (points d'exclamation, points de suspension) se trouve dans les meilleures copies (obtenant 14 ou plus), elle est nettement plus aléatoire dans les copies moyennes (de 10 à 14) et généralement absente dans les copies aux résultats insuffisants. Sa maîtrise est ici associée à de bonnes compétences générales en production écrite.

➤ La lisibilité du texte

Des passages ont été illisibles, difficilement déchiffrables ou incompréhensibles à cause de :

- la graphie :	« j' [illisible] pas satisfai » (Alban) ;
- l'orthographe :	« chaque jour il faux a apostre ta le son » (« chaque jour, il faut apprendre ta leçon », Christiane) ;
- des mots absents :	« ce n'est pas qu'est-ce que tu vais d'arrêter l'école. » (Amalia), ce qui gêne aussi au niveau syntaxique ;
- la substitution d'un mot :	« je cherche l'école française trop difficile » (« je trouve l'école française trop difficile », Patricia) ;
- la rupture énonciative :	« Mois même si tu ne comprend rien, ce n'est pas grave » (Gloire), que l'on retrouve aussi dans les monologues avec parole rapportée ;
-une ponctuation inadaptée :	« si vrais tu ne vas pas comprendre, bien et aussi il faut des copins pour tes aidées » (Maha).

Au vu des exemples, plusieurs éléments se retrouvent. Prenons l'exemple de la conclusion de Ranko : « je peux rien faire pour toi d'après ce que je tes dit mais c'est par pour rien donc fait attention ce que tu fait ». La formulation d'idée est gênée par la syntaxe (négation incomplète, omission d'une préposition), la substitution d'un mot pour l'autre (« par » au lieu de « pas »), l'orthographe grammaticale.

➤ Le lexique varié, familier, soutenu

Le vocabulaire relevé est courant et relativement récurrent d'une copie à l'autre. Très occasionnelles sont les expressions familières (« *je m'en fous* », « *pauvre naze* ») et tout aussi rares sont les mots du langage soutenu (« *j'ai ouïe dire* », etc.). Il semblerait que les adjectifs soient très peu représentés sous forme plutôt attributive. Les substantifs sont aussi peu nombreux, majoritairement concrets (l'école, les amis,...) du champ scolaire.

➤ L'exactitude sémantique

Là où Sam écrit avoir « *un meilleur atmosphère de travail* », on s'attendrait plutôt à « *un meilleur cadre de travail* ». En progressant, d'après Nicole, on peut « *battre un sujet en français* » (ou plutôt débattre), c'est alors qu'elle « *courage* » Sami (encourage). Cependant, ces approximations aux primo-arrivants sont anecdotiques. Elles concernent plutôt les élèves qui, à leur arrivée, étaient non francophones : ici, pour 60 % d'entre eux, il arrive de ne pas employer un mot correctement. Le temps et l'expérience devraient remédier à ces incidents lexicaux puisqu'ils ne sont plus que 30 % à se tromper ponctuellement quand ils avaient déjà étudié le français en langue vivante.

Cependant, ces erreurs sont-elles spécifiques aux primo-arrivants ? Si nous nous penchons sur les copies des élèves de

classe type, près d'un quart (4 à 6 élèves) dans chaque classe d'éducation prioritaire commet des erreurs similaires : l'un réclame au lieu de clamer (« *je ne comprend pas ! *reclama-t-il* ») tandis que l'autre rassure « *dans *plus de temps tu parleras bien le français* » et le motive : « *ne *lâche pas les bras !* », etc.

Donc, si les élèves récemment arrivés en France commettent de plus nombreuses substitutions de termes, il n'en est pas moins que les élèves de classe type sont confrontés au même phénomène.

➤ L'orthographe lexicale exacte

Un quart des élèves de la cohorte ont remis une copie exempte d'erreurs en orthographe lexicale⁵. Les autres copies comprennent un nombre de fautes d'orthographe variable : Sonia va seulement doubler la consonne finale pour « **un conseille* » tandis que Shaman ne parvient pas à orthographier correctement les deux tiers de son court texte. Se distinguent donc, et ce de façon marquée, des élèves comme Shaman, en difficultés avec l'écrit et dont l'orthographe est parfois phonétique. Nous allons préciser leurs difficultés.

⁵ Les omissions d'accents n'ont pas été comptabilisées : ils ont une rubrique spécifique traitée à part.

► Les difficultés

La stratégie scolaire associée à la compétence « recopier un texte » n'est pas forcément acquise. Nous retrouvons les termes de la consigne mal orthographiés :

Termes de la consigne :	Orthographe lexicale trouvée dans les copies :
France →	<i>Françe, français</i>
français →	<i>France, framçais</i>
l'école →	<i>l'écoule</i>
arrêter →	<i>arrté, arret, arrete, arété,</i>

D'ailleurs, ces mêmes élèves écrivent parfois le même mot dans une même phrase avec deux orthographe distinctes : la notion de variation orthographique n'est pas acquise et les élèves ne se préoccupent pas ou ne savent pas quand les mots doivent changer de forme (Onay écrit dans le même énoncé « *moi je m'appelle onay [...]* moi je m'appel AWA », tandis que Namona orthographie « se moquer » d'abord « *ce morque* » puis « *ce morce* »). Ces élèves développent une orthographe phonétique : « *pourquoie sa va un peut ?* ». A l'inverse, nous relevons des écritures non phonétiques liées à la transcription de la langue parlée (« *pase que* » pour « *parce que* ») ; l'absence du phonème dans la langue d'origine : « *alours* » pour « *alors* » (Hayat, arabophone) ; une méconnaissance de la relation phonèmes-graphèmes en français.

Nous donnons en exemple le texte de Christiane, jeune fille congolaise scolarisée en français dans son pays d'origine :

moi : Salut Sami, j'atandi ta décision me moi je te conseille comment amie de ne pas partir.

Sami : Me comment je vais fait je compta rien.

Moi : Ce pas grave me chaque jour il faux a apostre ta le son quand je vené de mon pei je saive même pas dire un sel mots me mentanan je sais parle et je peux compadre.

Sami : merci de ta conseille je complie maintenant je vais chaque jour appedre et a lir de disqimer.

Cette copie synthétise les difficultés rencontrées pour des élèves récemment arrivés, tout âge et profil linguistique confondu.

Enfin, sur le plan de l'orthographe lexicale, nous ménageons une place particulière pour la discrimination [e] / [ə] qui concerne principalement les élèves issus de pays francophones : près des deux tiers commettent une ou plusieurs erreurs dans leur copie. Il peut s'agir de l'omission des accents (« **l'ecole* ») ou le graphème /e/ est utilisé pour produire le phonème [e] : prenons l'exemple des déterminants avec « **de difficulté* » pour « *des difficultés* », « **te effort* » pour « *tes efforts* », etc. Inversement, le phonème [e] est confondu avec le phonème [ə] : « *je *n'ai comprends rien* » (Marilyne). Nous pouvons supposer que cette confusion s'opère aussi à l'oral. Le cas échéant, la remédiation se situerait en amont en phonétique. Nous obtenons des énoncés perturbés tels que « **j'ai metrisait pas bien la langue français* ».

► Remarques sur l'orthographe

Le groupe nominal est rare et succinct : peu d'expansions nominales, peu d'épithètes et de ce fait, peu d'accords. Cet item a été évalué sur une ou deux occurrences ce qui rend difficile la généralisation. C'est une erreur courante pour les élèves de classe type, erreur que rencontrent d'autant plus les élèves récemment arrivés. Les résultats sont meilleurs pour les homonymes grammaticaux mais les occurrences étant plus rares, il n'est pas possible d'évaluer cette compétence sur la base de statistique. Quoiqu'il en soit, pour ces deux items, les élèves ayant eu le français comme langue de scolarisation commettent un peu plus d'erreurs que ceux non francophones au départ ou ayant eu le français en langue vivante.

► Les terminaisons verbales

Force est de constater que les terminaisons verbales sont les mal-aimées des élèves, de façon d'autant plus apparente que les verbes abondent dans les textes.

En premier lieu, l'accord du verbe avec son pronom personnel est parfois irrégulier : les scripteurs marquent l'accord et à la ligne suivante, l'omettent. Toutefois, les élèves qui n'avaient jamais étudié auparavant la langue française demeurent plus vigilants que les autres : 20 % d'entre eux n'ont commis aucune erreur tandis

qu'ils n'étaient que 7 à 8 % pour ceux qui avaient une connaissance antérieure de la langue française.

En second lieu, nous relevons des erreurs en relation avec le temps ou le mode, mais de façon moins fréquente puisque près d'un tiers des élèves n'ont pas commis d'erreurs. L'erreur type est la confusion du participe passé avec l'infinitif ou l'imparfait : « *tu pourras *arrivé* », « *j'*essayé de le *motivé* » mais aussi la terminaison du futur avec celle du conditionnel. Le subjonctif a aussi posé problème (« *Il faut que tu prends ton temps* »).

Enfin, en troisième lieu : le choix du bon temps ou mode. Sonia nous en offre un exemple : « *Si je devrai lui donner un conseil, ce sera surtout de ne pas abandonner* ». Ce type d'erreurs exige toutefois une prise de risque syntaxique et une diversité des temps et modes, comme le révèle, dans les textes les plus élaborés, la phrase complexe de Mabibi « *content qu'il n'arrête pas l'école et aussi que je *pourrais aider une personne* ».

➤ La bonne tournure syntaxique

Nous nous attendions à ce que les erreurs liées à la correction syntaxique touchent plutôt les élèves non francophones à leur arrivée plutôt que les élèves ayant déjà été scolarisés antérieurement en langue française. Or, les résultats de ces derniers sont proches et près du tiers des copies est exempt d'erreurs de syntaxe. Voici différents types d'erreurs syntaxiques rencontrés :

Type d'erreur syntaxique	Exemples relevés à travers les copies de la cohorte (non exhaustifs)	Copies de référence
absence d'un mot ou ordre des mots incorrect	« tu vas trouvé ce n'est pas difficile », « j'arrive <u>pas</u> a memorise <u>rien</u> dans tete », etc.	Jia Li, Frederic
emploi des auxiliaires ou des verbes transitifs directs et indirects	Sami « <u>sera</u> en vie de te mariè », etc.	Gaëlle
emploi d'un pronom	« ne <u>les</u> en veux pas », etc.	Sam
emploi d'un déterminant	« pas perdre <u>l'</u> espoire », « je ne vais pas baisser <u>mes</u> brases », etc.	Ikram, Louisa
emploi d'une préposition, adverbe, conjonction, etc.	« on a <u>dans</u> notre disposition des aides », etc.	Monique

➤ La syntaxe en classe type

Les erreurs liées à la syntaxe ne sont pas réservées aux élèves récemment arrivés en France.

	Pourcentage de réussite en syntaxe
non francophones	26%
FLS	32%
LV	40%
classes types ZEP	50%

Dans cet exemple, l'écart de réussite est réduit entre les élèves qui avaient le français en langue vivante et ceux qui ont effectué toute leur scolarité en France, actuellement en zone d'éducation prioritaire.

Conclusion sur les progressions

Les résultats aux trois exercices du test linguistique nous permettent d'évaluer les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés en France, au cours de leur 3^{ème} année. Tout d'abord, quel est leur niveau atteint ? En fonction des résultats, quelles conclusions en tirer sur la durée des cours de français dispensés, estimée souvent à une année (cf. annexe) ?

► Le niveau linguistique atteint

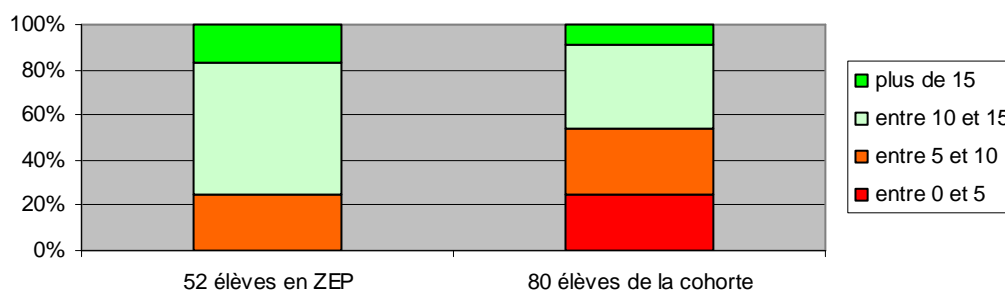
Nous constatons que les erreurs linguistiques ne sont pas spécifiques aux élèves récemment arrivés, même si elles sont plus nombreuses au sein des copies. Les erreurs phonétiques, la substitution d'un terme pour l'autre, la construction syntaxique ne caractérisent pas plus les copies des élèves de la cohorte. En outre, au vu de l'exercice à closure, s'ils maîtrisent moins de structures, ils les maîtrisent mieux sur le plan orthographique. Inversement, les indices de réussite demeurent les mêmes : nous

relevons comme indicateurs constants la maîtrise fine de la ponctuation et aussi la longueur des textes.

L'écart linguistique avec les élèves natifs est plus réduit dans les zones d'éducation prioritaire où sont scolarisés la plupart des élèves primo-arrivants, que dans les zones hors éducation prioritaire. Cependant, au cours de leur 3^{ème} année, les élèves demeurent quand même très en décalage par rapport aux natifs. Les moyennes générales obtenues par 80 élèves récemment arrivés, scolarisés de la 5^{ème} à la 2^{nde}, sont inférieures à celles d'une classe de 5^{ème} en ZEP.

Comme il apparaît dans le tableau ci-dessous, la moitié des élèves de la cohorte n'atteint pas la moyenne et les résultats les plus faibles sont bien plus nombreux qu'en classe type où l'on ne compte pas de notes inférieures à 5. En revanche, l'écart est moindre pour les meilleures copies, au-dessus de 15. En affinant notre analyse, des profils linguistiques se dégagent.

**Note des moyennes générales au test linguistique
exprimées en pourcentage**



Les 37 élèves au départ non francophones obtiennent les scores les plus faibles. Sur le plan linguistique, un tiers se trouve encore en grandes difficultés (note inférieure à 5) au cours de leur 3^{ème} année tandis que plus d'un tiers obtient des résultats assez bons à très bons, comparables aux élèves natifs alors que, deux ans auparavant, ils ne connaissaient pas un mot français. Les copies des élèves en grandes difficultés se caractérisent par une compréhension écrite inférieure au niveau A1, une écriture phonétique et l'incapacité à exprimer leur pensée en français par écrit. Ces élèves se répartissent en trois catégories : les peu scolarisés antérieurement, ceux en échec scolaire dans leur pays d'origine et ceux qui n'entrent pas dans la francophonie – même à l'oral – et n'adhèrent pas toujours au projet migratoire, d'après leurs enseignants. A l'opposé, 3 élèves obtiennent des notes supérieures à 15, comparables aux meilleures copies de classe type. L'hétérogénéité caractérise leur profil sur le plan de la langue (bulgare, chinois, edo), l'âge (12 et 15 ans), le projet migratoire (demande d'asile, regroupement familial) et le niveau social. Seul point commun : de bons résultats lors du test initial en langue d'origine en 2008-2009.

Les 15 élèves ayant eu français en langue vivante, scolarisés régulièrement, conservent une « avance » par rapport

aux non francophones. Ils atteignent un niveau comparable à celui des élèves qui avaient le français comme langue de scolarisation dans leur pays d'origine. Les 2 élèves dont les notes sont inférieures à 5 avaient échoué au test initial en langue d'origine. On peut déceler une cohérence dans les progressions linguistiques : les élèves avec de bonnes compétences en compréhension écrite et en mathématiques dans leur langue d'origine obtiennent de meilleurs résultats en français. La progression linguistique serait corrélée aux compétences scolaires à l'arrivée.

Les élèves ayant été scolarisés antérieurement en langue française ont les scores les meilleurs de la cohorte mais le niveau moyen est inférieur à celui d'élèves de 5^{ème} en zone prioritaire.

A l'écrit, ils se font « rattraper » par les élèves ayant eu le français comme langue vivante. On peut en déduire qu'ils progressent moins vite et que des erreurs ou difficultés sont ancrées (comme la confusion des phonèmes [e] et [ə]). Les cours dispensés en classe d'accueil ne semblent pas correspondre aux besoins des élèves issus des pays francophones. Une étude sur les résultats scolaires dans toutes les disciplines pourrait confirmer s'il est nécessaire de travailler sur une orientation plus scolaire que communicative, axée sur la langue écrite et la reprise des objets d'étude non maîtrisés.

➤ La durée nécessaire de l'apprentissage du français

Au regard de ces résultats, la durée d'inscription en classe d'accueil limitée à une année (voir annexe) est insuffisante. En effet, bien que la majorité soit encore inscrite dans un soutien linguistique au cours de leur 3^{ème} année, près d'un quart de notre échantillon atteint difficilement le niveau A2 à l'écrit. En une année, les élèves ne sont pas en mesure d'acquérir les compétences développées en langue française dans les classes d'accueil⁶, compétences d'ailleurs non acquises au cours de la 3^{ème} année par les élèves en difficultés recensés. En outre, étant donné leurs difficultés linguistiques, il est probable que les apprentissages scolaires dans les autres disciplines au cours de ces 3 années s'effectuent partiellement, d'autant plus que des profils scolaires (peu scolarisés ou en difficultés scolaires dans le pays d'origine) laissent entrevoir des besoins de soutien scolaire. La question du soutien scolaire se pose aussi pour les élèves issus des pays francophones.

Cependant, établir une durée unique serait inadaptée à l'hétérogénéité des apprenants : le rythme d'apprentissage n'est pas le même, d'après les profils analysés des élèves et à situation sociale égale. Il est ralenti suivant la connaissance antérieure du français (les non francophones ont besoin de plus de temps), la durée de scolarisation antérieure (cas des élèves peu scolarisés antérieurement), la qualité de la scolarisation antérieure et le projet d'intégration (ici, cas d'élèves utilisant très peu le français en dehors de la classe). En revanche, le rythme est accéléré en fonction des compétences scolaires acquises dans le pays d'origine (les élèves en réussite scolaire dans leur pays d'origine progressent plus vite) et de l'âge (les élèves les plus âgés et dans les classes supérieures, obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que leurs cadets). Nous n'avons pas vu apparaître ici une facilitation liée à la proximité linguistique de la langue d'origine.

⁶ http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Quelles conséquences sur l'enseignement ?

Grâce aux classes d'accueil, les élèves ont considérablement progressé en français. Au vu des résultats, une progression en spirale sur du long terme est nécessaire de telle sorte que les élèves les plus rapides puissent satisfaire leurs besoins par un enseignement intensif (certains intègrent complètement la classe type au bout d'une année) tandis que les plus lents découvrent et consolident les bases au fur et à mesure des années suivant un enseignement extensif. Les bases ne doivent pas être négligées : on aura constaté des situations proches de l'illettrisme suggérant de reprendre des exercices de phonétique et d'alphabétisation peu abordés par les enseignants (cf. synthèse de 2010⁷). La poursuite de cours de français en tant que langue seconde doit s'accompagner impérativement de soutiens dans les autres disciplines – encore très aléatoire d'un établissement à l'autre – et non pas se limiter à une approche communicative et linguistique, notamment pour les élèves issus de pays francophones. L'organisation de modules permettrait de gérer les besoins distincts des élèves, et si l'apprentissage communicatif du français doit être réservé exclusivement aux élèves primo-arrivants, en revanche certains modules pourraient

être ouverts aux élèves de classe type de façon à favoriser les échanges sur des projets communs (théâtre pour l'oral, ouvrage collectif pour la production écrite, etc.). En effet, le dispositif doit être mis en place avec le souci constant d'une intégration accrue dans le milieu francophone extrascolaire (espaces culturels, sportifs) et scolaire (en classe type) à travers des projets par exemple ou des échanges, car il apparaît dans cette étude que les élèves ayant été régulièrement scolarisés, avec des compétences moyennes dans leur pays d'origine mais qui sont en échec scolaire en France (même à l'oral) sont très peu en contact avec des élèves natifs. D'où l'importance de l'intégration en classe type et de sa qualité à travers la formation des enseignants, souvent peu familiers de ce public spécifique qui offre pourtant une source d'enrichissement culturel et d'ouverture à l'altérité pour l'ensemble des classes.

* * *

⁷ http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

ANNEXE

Comparons les copies des élèves récemment arrivés en France et celles des classes types

Si l'on mélangeait les copies des élèves récemment arrivés en France et celles des élèves des classes types, il serait difficile de distinguer parfois celles des élèves de la cohorte et celles de classe type, ce qui serait par ailleurs un excellent exercice pour beaucoup de préjugés. Pour exemple, nous mettons en parallèle les rédactions des élèves au départ non francophones et de ceux qui sont en classe type et ont suivi toute leur scolarité en France. Pour comparer le comparable, trois copies par niveaux scolaires (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) sont sélectionnées : celles qui a obtenu le plus faible résultat du groupe, celle qui se situe à la moyenne et celle qui a réussi le plus de questions. Les notes de l'exercice à closure, de compréhension écrite (CE) et de la production écrite (PE) ont été ajoutées. Seul un groupe d'élèves qui entre difficilement dans la francophonie et notamment dans la langue écrite semble être bloqué pour exprimer sa pensée à l'écrit dans un registre courant, sur un thème de proximité. Les autres ont élaboré leur écrit en français de façon comparable à ceux de classe type.

5 ^{ème}	Elèves de la cohorte non francophones à l'arrivée	Elèves de classe-type en Education Prioritaire
Copie avec le résultat le plus faible du groupe	<p>Pour quoi tu va arrêter à l'école c'est trop difficile pour toi mais ce ne pas grave quand moi je suis venu en français moi aussi j'aite comme ça le 1^{er} jour c'est trop trop difficile moi tu apprends pas le français tuu peux pas être [illisible] après tu va rester à la aison tuu meme si ce difficile tu va venir d'accord.</p> <p>Cecilya, 14 ans (<i>closure 2 - CE : 2 - PE : 3</i>)</p>	<p>Tu dois pas arreter l'école parce que après t'auras un beau métier.</p> <p>T4, 13 ans (<i>closure : 10 - CE : 3 - PE : 3</i>)</p>
Copie moyenne du groupe	<p>Moi aussi Sami quand je suis venu en France je comprendre rien je ne saver pas parler ni écrire. Mais pour que ça ne va pas être trop difficile l'école en France. Tu dois lire des livre français, aller en soutien de français, esayer parler avec nous pour pouvoir parler le français. Je pens si tu va fair comme ça bientôt tu va parler le français très bien.</p> <p>Silva, 14 ans (<i>closure : 8 - CE : 3 - PE : 9</i>)</p>	<p>Tu dois pas arrete l'école tu dois juste apprendre la langue française et travailler entre plus que tu le fais.</p> <p>C'est comme ça que les grands hommes de ce monde réussis en travaillant encore plus si tu te laisse aller.</p> <p>Si tu arrete tu aurras gaché toute ta vie et tu regrèteras ce que tu avais fais. Mais il y a pas que sa si tu arrete tu vas avoir aucun diplôme donc pas de travail interesant ou tu peux bien gagne ta alors travaille et reste a l'école, enfin si a envie de tout gaché fais de ton mieux et tu verras que sa va changé pour toi</p> <p>T13, 12 ans (<i>closure : 8 - CE : 3 - PE : 9</i>)</p>
Copie avec le meilleur résultat du groupe	<p>Si je devrai lui donner un conseille, ce sera surtout de ne pas abandonner car au début, moi aussi j'ai eu des difficultés. En France il y a des écoles qui sont prêts à tout pour aider les élèves et certains qui s'en fichent. En voyant l'attention que ces gens nous donnent, on est très touchés et on voudrait continuer. Abandonner n'est pas la meilleure solution car dans la vie, il faut toujours avancer et ne pas reculer.</p> <p>« Sami tu devras prendre confiance en toi et même si des fois tu as des mauvaises notes, ne t'inquiete pas. » « Je suis sûre qu'un jour tu pourras suivre le rythme ».</p> <p>Sonia, 12 ans (<i>closure:16 - CE :5 - PE :16</i>)</p>	<p>« Salut Sami, qu'est-ce que tu as ?</p> <p>- Je veux arrêter l'école car la langue française est trop dure pour moi !</p> <p>- Mais non ! Il ne faut pas dire ça.</p> <p>- J'en ai marre je veux retourner dans mon pays.</p> <p>- Il ne faut pas tout lâcher d'un coup ; si tu veux je pourrai t'aider à parler français et à écrire en français.</p> <p>T18, 12 ans (<i>closure : 13 - CE : 5 - PE : 16</i>)</p>

4 ^{ème}	Elèves de la cohorte non francophones à l'arrivée	Elèves de classe-type en Education Prioritaire
Copie avec le résultat le plus faible du groupe	<p>Bonjour moi je m'appelle onay comme cova cova moi je m'appel AWA moi je suis partier a paris dit a madame moi veonuepas college pourqui arret de college AWA conune labas college</p> <p>Onay, 14 ans (closure : 1 - CE : 1 - PE : 0)</p>	<p>bah qui faut pas arrête c'est pas en arrêtant ou en se disant que ces trop dur con peut y arriver, et d'essayer le plus qui peut et d'apprendre de bien écouter en classe.</p> <p>T12, 14 ans (closure : 10 - CE : 3 - PE : 3)</p>
Copie moyenne	<p>Sami tu dois pas arrêter l'école, je sais tu viens d'arrive sa doit être dur pour toi mais se tu reste je vais t'aider tous les aprè-midis après l'école Tu viens chez moi, je te donnerai des cour chez moi avec mes amis.</p> <p>Personne veut que t'arrête l'écolè on va t'aider sé tu comprends pas, tu viens me parlé sé tu as besoin de quelque chose, mais n'abandonne pas. Essaye et après tu va voir comment c'est.</p> <p>Carla, 13 ans (closure : 11 - CE : 5 - PE : 8)</p>	<p>Sami ne comprend pas, mais tu sais Sami c'est très facile tu dois juste écouter et éssayer de traduire se que les professeurs disent mots par mots et s'a va venir. Mais il faut que tu as les basses et sa va le faire. Il ne faut pas abandonnais si vite au bout de trois ans tu vas reussir. Nous aussi s'est très difficile quand on n'apprend d'autres langue exemple : l'anglais ou lallemend</p> <p>T4, 13 ans (closure : 14 - CE : 3 - PE : 8)</p>
Copie avec le meilleur résultat du groupe	<p>Tu sais Sami tu est arrivé que le mois dernier donc je te comprend quand tu dit que l'école française est difficile car je disais la même chose ! Mais la décision que tu a prise est trop injuste, tu doit réster pour que t'apprenne mieux le français et n'inquiète pas les proffeseurs sont la pour t'aider.</p> <p>C'est sur que se' n est pas facile d'apprende tout mais faut beaucoup lire et t'entraîné a écrire et tu verra que tu va' y arrivé. Il te faut du courage et t'integré avec les gens, faut que tu t'interesse a tout (activités) et tu verra que c'est hyper interessant surtout q'ici on fait des sorties au ciné, Paris, Amiens ... donc en gro tu n'a rien a perdre. Bon ba courage a toi, et je spér que tu changera ta décision.</p> <p>Andronica, 14 ans (closure:12-CE :5- PE:14)</p>	<p>Tu sais, Sami, tu ne doits pas arrêter l'école maintenant car c'est ta seule chance de pouvoir apprendre le français. Il y a des classes spéciales qui t'aiderons a apprendre tout ce que tu doits savoir pour pouvoir parler français. Et puis, c'est normale que tu trouve l'école française difficile, mais tu t'y habituras. Ne t'inquiète pas, et de toute façon je pourrais toujours t'aider ! Mais si tu arrêtes l'école, tu ne pourras pas vivre en France, vue que tu ne comprend pas le français ! c'est plus sage de rester.</p> <p>T16, 13 ans (closure : 16 - CE : 5 - PE : 16)</p>

3 ^{ème}	Elèves de la cohorte non francophones à l'arrivée	Elèves de classe-type en Education Prioritaire
Copie avec le résultat le plus faible du groupe	<p>je marche avec sami et je parle avec sami apre je joue au football avec sami et je veux marche avec sami</p> <p>Sadan, 17 ans (closure : 4 - CE : 3 - PE : 1)</p>	<p>Je lui dis que au fils du temps, sa ira mieux et qu'il ferait une grosse erreure, et qu'il le regretterai qu'il ne sera pas compris et qu'il aurait de même du mal à comprendre les autres.</p> <p>T13, 16 ans (closure :17- CE :5 - PE :3)</p>
Copie moyenne	<p>Je dis avec elle il faut continuer à l'école quand elle ne comprend pas quelque choses, je peux expliquer pour elle ou elle demande les professeur que le mot elle ne comprend pas et je peux montrer elle parle français lentement, je dis avec qu'elle si elle arrêté à l'école, elle peut pas parler bien français, il faut à l'école pour apprendre à parler français, je dis avec elle si le français difficile, elle peut demander les amis dans sa classe ou elle regarde dicsonaire, je dis avec elle si elle veut venir chez moi tout le week-end pour moi montrer elle parler français je dis avec elle, il faut lire tous le soir les livres français.</p> <p>Yan, 17 ans (closure :9 – CE : 5 - PE : 8)</p>	<p>Sami pour quoi tu veut arreter l'école ? car l'école en France c'est trop dur. tu va faire quoi si tu arrete l'école ? je vais travailler au marché, je vais vendre des légumes avec mon pere. tu veut pas avoir un vrai travaille ? si mais l'école c'est pas pour moi. bon bah fait comme tu veut salut Sami.</p> <p>Salut.</p> <p>T7, 17 ans (closure : 11 - CE : 4 - PE : 8)</p>
Copie avec le meilleur résultat du groupe	<p>Moi : Sami, une langue ça s'apprend, ça ne vient pas dans la tête en claquant les doigts, rien n'est difficile si tu y interresse Tes parents t'ont envoyé en France c'est pour que t'aies un meilleur atmosphère de travail et c'est aussi pour que tu apprennes une nouvelle langue, donc ne les en veux pas.</p> <p>Sami : Mais je vis très bien dans mon pays et je m'en fous, une nouvelle langue, une seule langue, ça me suffira.</p> <p>Moi : Ah non tu as complètement tort, peut-être que tu ne te rends pas compt, tu sais, combien tu vas être avantages pour rapport aux enfants de ton âge, si tu maîtrises une langue de plus qu'eux, peut-être que tu ne comprends pas pour le moment, mais avec le temps tu comprendras.</p> <p>Sam, 15 ans (closure:17-CE :5- PE:16)</p>	<p>Sami : J'en ai assez, d'ici, de tout sa ! Je n'y comprend rien, j'ai beau faire beaucoup d'efforts tout cela ne change pas ! C'est trop dur !</p> <p>Laurie : Je comprend, mais ne baisse pas les bras ! Tout est possible crois moi. Si tu as besoin d'aide, je t'aiderais sans hésiter, fais moi confiance et surtout crois en toi-même !</p> <p>Sami : Les gens ce moquent toujours de moi, à chaque mot que je prononce ... Ils m'humilie ! Je ne suportera pas ça longtemps !</p> <p>Laurie : Les gens ? Tu t'en moque ! Tu vie pour toi, et personne d'autre ! On est tous pareils, meme avec un langage différent. Ai confiance en toi, crois-y jusqu'au bout, et viendra me donner raison. Quant tu grandira encore, les gens remarquerons ton evolution, et de là ce tairons !</p> <p>T10, 15 ans (closure :13-CE : 5 ; PE : 17)</p>

La durée de « UN AN » en classe d'accueil

« De la « date limite » de l'appellation « nouvellement arrivé »

Pendant combien de temps un élève est-il primo-arrivant ou encore, nouvellement arrivé ? On peut parfois lire que l'adverbe « nouvellement » ou l'appellation « primo-arrivant » recouvre une période d'un an. Ainsi, dans une entrée du DDFLES, les primo-arrivants sont « *les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré* »⁸. Cette acception est retenue par la DEPP⁹ : les statistiques nationales devraient concerner les élèves non francophones arrivés et repérés au cours de l'année scolaire. La DEPP se fonde sur un présupposé qui se vérifie dans l'académie de Paris, entre autres : l'inscription en dispositif serait normalement limitée à une année, nous informe une formatrice. Pour l'académie de Marseille, nous retrouvons un cadre similaire : Fatima Davin-Chnane indique que « *l'élève est scolarisé dans une structure d'accueil où il séjourne pour une durée limitée [...] Au bout d'une année maximum, l'intégration a lieu* »¹⁰. Gérard Vigner explique aussi que « *la durée de prise en charge ne saurait excéder celle correspondant à une année scolaire* »¹¹ avec l'année suivante, un soutien de deux heures. Certains évoquent une année ferme ; d'autres des structures fermées puis une intégration partielle ; d'autres encore des structures ouvertes suivies éventuellement d'un soutien, etc. ne rendant pas la situation très claire. Lors de notre questionnaire de juin 2009 auprès de 80 enseignants¹², nous observons que, dans environ la moitié des dispositifs, la durée d'inscription n'est pas autorisée plus d'une année, en règle générale. Parfois, l'inscription stoppe à la fin de l'année scolaire que l'élève soit arrivé en septembre ou en mars. Certains enseignants rencontrés ont déclaré que les élèves n'avaient « pas le droit » de rester plus d'une année à la suite de quoi ils devenaient des ex-énafs, anciens énafs ou néo-francophones. Sur quoi se fonde cet « un an » fatidique ? S'agit-il d'une année scolaire ou d'une année civile ? Que signifie « une » année lorsque le volume d'enseignement du français varie, comme nous le verrons, entre 5 heures hebdomadaires et 20 heures, suivant les établissements ? Est-ce que le soutien en français apporté après la période d'un an ne s'inscrit plus dans le dispositif ou bien ce soutien n'est-il pas considéré ? Pourquoi « une » année et pas trois semestres, par exemple ? Dans certains cas, nous avons obtenu comme explication la logique de places : « il faut libérer des places pour les plus récemment arrivés », dans d'autres cas, c'était considéré conforme aux textes officiels qu'il nous appartient alors de relire attentivement.

A la recherche des « un an »

Toutes les circulaires sont soucieuses en effet d'éviter une ghettoïsation et une rétention d'élèves. Néanmoins, si en Belgique, nous trouvons effectivement, un décret¹³ qui statue sur la durée limitée à une année, qu'en est-il en France ? Pour comprendre l'origine de cette durée, reprenons la première circulaire de 1970 : on peut lire que « *la classe d'initiation [est] instituée pour l'année scolaire entière* »¹⁴ ce qui garantit le fonctionnement du dispositif mais ne définit pas forcément la durée des besoins linguistiques. Trois ans après, quand le second degré est concerné, on estime qu'une année convient pour les élèves normalement scolarisés tandis que pour ceux présentant des retards scolaires importants (liés à leur scolarité antérieure), la durée « *sera normalement de 2 ans* »¹⁵. Les

⁸ CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, CLE International, 2003.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, édition 2008, p. 28.

¹⁰ DAVIN-CHNANE Fatima, in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007, p. 31.

¹¹ VIGNER Gérard, *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, 2009, p. 26.

¹² http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

¹³ *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, adopté par le Conseil de la Communauté française et sanctionné par le Gouvernement, belge, le 14 juin 2001.

¹⁴ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

¹⁵ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 : Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

durées sont plus extensibles en 1978, on envisage alors le « redoublement » à condition de « *ne pas imposer à l'élève une pure et simple répétition de l'année antérieure, mais à enrichir son programme* »¹⁶. En 1986¹⁷, on rappelle que l'objectif est que l'élève rejoigne la classe type, idéalement dans l'année en cours ou du moins, « *le plus rapidement possible* ». Arrivons maintenant à la circulaire, encore en vigueur, du 25 avril 2002 : quand elle évoque les enfants du primaire, elle rappelle que « *pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire, peut cependant être envisagé* ». Pour les élèves du second degré, rien n'est explicitement signalé quant à la durée. Donc, on ne peut que confusément invoquer les recommandations des circulaires dans cette durée même si on en pressent la genèse à travers les circulaires antérieures, où la durée est un garde-fou pour éviter la marginalisation des élèves retenus (avec des records de huit années, par exemple, pour un élève de l'académie de Reims !).

En second lieu, par expérience, on pourrait évaluer la durée d'inscription à une année comme durée moyenne satisfaisante : certains élèves resteront plus et d'autres moins longtemps en fonction des multiples facteurs d'hétérogénéité que nous énonçons plus loin. Catherine Klein¹⁸ rapporte les résultats des rares suivis de cohorte (dans l'académie de Paris, en Seine-et-Marne, cohorte de Barbara Fouquet-Chauprade ...). Elle observe à deux reprises que la grande majorité des élèves inscrits dans des dispositifs ne le sont plus au bout d'une année, ce qui devrait être positif en même temps que conforter l'estimation des besoins linguistiques à une année ... mais l'histoire ne dit pas pourquoi ces élèves ne sont plus inscrits dans les dispositifs. Avaient-ils un niveau linguistique suffisant ? Ou bien, comme nous le constatons parfois, n'avaient-ils plus le droit de bénéficier des cours du dispositif ?...

[...]

L'enjeu de la durée

La question de la durée inhérente à l'expression est plus essentielle qu'il n'y paraît. Comme ouverture, remarquons que, aujourd'hui, depuis 2009 en France, la catégorie de « primo-arrivant » adulte recouvre une période de 5 années¹⁹. Son estimation peut donner droit à des durées variables d'apprentissage, d'où des progressions très différentes fondées sur une année scolaire dans un DAI ou sur quatre semestres dans un collège picard.

En 2010, suite à l'étude ministérielle, la tendance va plutôt vers la notion de « continuum », c'est-à-dire la reconnaissance que l'apprentissage d'une langue seconde nécessite plus d'une année, quelle que soit l'intensité de son enseignement. »

MENDONCA DIAS Catherine, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Nice Sophia Antipolis (*en cours*).

16 Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 : Scolarisation des enfants immigrés.

17 Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 : Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

¹⁸ KLEIN Catherine et SALLE Joël, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur, septembre 2009, p. 72-74.

¹⁹ Circulaire NOR IMI/C/09/00053/C mise en place d'une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation des étrangers en situation régulière.

Pour aller plus loin sur le suivi de cohorte des enfants de migrants et des élèves nouvellement arrivés :

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, BARBOT Marie-José, « Le français comme langue étrangère et seconde », in COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis, MAEDER Costantino, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien – Les langues romanes à l'heure des compétences*, De Boeck, coll. Savoir en pratique, 2003, p. 88.

BOURNY Ginette, BRAXMEYER Nicole et alii, *Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, Premiers résultats de l'enquête PISA 2000*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de la Programmation et du Développement, Sous-direction de l'évaluation, pp. 64-66 et p. 93.

CAILLE Louis-André, VALLET Jean-Paul, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, DEP, Les Dossiers de l'Éducation et formations, n° 67, 1996.

CAILLE Jean-Paul, LEMAIRE Sylvie, Les jeunes « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? France Portrait social 2009, Insee, novembre 2009.

CHOMENTOWSKI Martine, *L'échec scolaire des enfants de migrants, L'illusion de l'égalité*, L'Harmattan, 2009, 246 p.

Haut Conseil à l'intégration, *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, Rapport au Premier ministre pour l'année 2010, collection des rapports officiels, p.21.

LORCERIE Françoise, *Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France*, Confluences-Méditerranée, N°14, printemps 1995, p.38.

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Rapport annuel des Inspections Générales 2009*, Chapitre 5 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », La documentation française, p.111.

Nusche Deborah, *What Works in Migrant Education ? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, Education Working Paper No. 22, 05 février-2009.

OCDE, *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD, 2006.

OCDE, *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*, OCDE 2006, p.5.

SCHIFF Claire, FOUQUET CHAUPRADE Barbara, « Les parcours scolaires des primo-migrants en France : des réalités locales contrastées », Communication Digne-Les-Bain,

SCHIFF Claire (dir.), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Ministère de l'Éducation Nationale. Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris, 2003.

THOMAS Wayne, COLLIER Virginia, *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley, 2002, p. 6.

VANHOFFELEN Aude, *Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours*, Note d'information 10-13, Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), 2010.