

UNIVERSITE DE NICE – SOPHIA ANTIPOLIS
ÉCOLE DOCTORALE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Thèse de Doctorat en Sciences du langage

CATHERINE MENDONÇA DIAS

LES PROGRESSIONS LINGUISTIQUES
DES COLLÉGIENS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

*Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde
et leurs incidences sur les compétences des apprenants*

Thèse dirigée par M. Jean-Pierre CUQ

Présentée et soutenue publiquement le 12 octobre 2012

Membres du jury :

Nicole BIAGIOLI, *Professeur des Universités, Université de Nice Sophia Antipolis*

Jean-Pierre CUQ, *Professeur des Universités, Université de Nice Sophia Antipolis*

Fatima DAVIN-CHNANE, *Maître de Conférences, Université d'Aix-Marseille*

Michèle VERDELHAN-BOURGADE, *Professeur émérite des Universités, Université Paul*

Valéry, Montpellier 3

DEDICACES

Je dédie ce travail aux élèves, qui l'ont motivé et justifié.

J'adresse aussi une dédicace à mon compagnon, Fabien Sauvage, qui a accompagné avec patience et amour mes journées et nuitées studieuses, ainsi qu'à notre fille, Héloïse Sauvage, puisse-t-elle être née sous des auspices de passions intellectuelles et de persévérance.

A ma mère et à mon père.

A ma sœur et à mes frères.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, en première pensée et avant tout, je remercie mon directeur de recherches, le professeur Jean-Pierre CUQ, dont la confiance, la bienveillance, les relectures et encouragements amicaux ont tissé un fil d'Ariane m'assurant de poursuivre dans ce long parcours qu'est la recherche, sans me faire dévorer de doutes et solitudes.

Mes remerciements s'adressent aux très nombreux enseignants à travers la France qui m'ont accordé leur temps, leur confiance, leur intérêt. Je les remercie chaleureusement de leur collaboration, espérant que ce travail de recherche leur soit utile. Je les remercie de m'avoir répondu de vive voix, par courriel ou voie postale, par téléphone au matin comme au crépuscule et je les remercie de leur hospitalité, de leur soutien, de leur participation évidente et essentielle dans cette recherche qui est la leur.

Parmi eux, je remercie aussi tout particulièrement les formateurs du CASNAV qui m'ont apporté leur soutien, ainsi que la correspondante académique et IA-IPR, Mme Cognard, attentive à la réussite des élèves et aux conditions de travail des enseignants. Je ne saurais trop les remercier de leur disponibilité et de leurs encouragements.

Ma reconnaissance va aussi aux chefs d'établissement qui m'ont ouvert les portes et accordé leur confiance.

Je tiens aussi à remercier les membres de l'UMR ADEF qui, malgré l'éloignement, ont été présents pour moi.

Je remercie mon amie d'enfance, Hélène Cillières, de son soutien et de ses conseils précieux. Merci aussi à l'irremplaçable Benjamin Dossat pour son aide technique dans la conception du site Internet, des questionnaires en ligne mais aussi de sa relecture des textes traduits.

Ma gratitude va enfin aux membres du jury qui ont accepté de m'accompagner dans cette dernière étape de mon travail. Que son élaboration et sa rédaction satisfassent les exigences scientifiques qu'ils en attendent.

« Soit les autres sont nuls, soit ils ne travaillent pas ; comment peuvent-ils être dépassés par un Afghan qui ne parlait pas un mot de leur langue il y a deux ans ? »

MOHAMMADI Wali, *De Kaboul à Calais, l'incroyable périple d'un jeune Afghan*, Robert Laffont, 2009, p. 205

Résumé

Nous cherchons à évaluer l'impact de l'enseignement du français en tant que langue seconde sur les progressions linguistiques en français de 190 collégiens allophones, nouvellement arrivés en France, dans une même académie durant l'année scolaire 2008-2009 : quel niveau est atteint au cours de leur 3^{ème} année en France et en fonction de quoi ?

L'analyse des textes officiels nous permet de circonscrire notre échantillon. Puis, nous définissons les profils des élèves à partir des évaluations passées à leur arrivée en France. Nous étudions 80 dispositifs linguistiques, pour comprendre les propositions structurelles mises en place par l'Éducation Nationale et nous développons plus précisément les dispositifs dans lesquels sont scolarisés les collégiens de la cohorte. Nous retranscrivons les types de progressions annuelles auxquelles ils ont pu être confrontés. L'enseignement du français en tant que langue seconde est mis en perspective avec les préconisations officielles.

Pour identifier le niveau linguistique atteint, suivant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, nous nous appuyons sur les résultats obtenus aux examens du Diplôme d'Études en Langue Française et à un test linguistique proposé lors de la 3^{ème} année. Ces résultats sont lus en fonction des facteurs d'hétérogénéité et des conditions d'apprentissage, précédemment dégagés. Ils nous permettent d'observer que le niveau B1 à l'écrit est le niveau minimum pour obtenir une orientation choisie, que trois années d'apprentissage sont au moins nécessaires pour l'atteindre lorsque l'élève est non francophone et que les progressions sont tributaires principalement des niveaux de compétences initiales. Les pratiques d'enseignement nous apprennent qu'un programme serait faisable en dépit de l'hétérogénéité des élèves. De plus, les résultats des élèves en difficultés ainsi que la formation des professeurs rendraient pertinente la mise en place d'un curriculum.

Mots clés

français langue seconde – apprentissage et enseignement d'une langue seconde – progression linguistique – classe d'accueil – élèves nouvellement arrivés en France – curriculum – programme – hétérogénéité des apprenants – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Abstract

Our research focuses on determining the influence of French courses as a second language on the linguistic progress of 190 recent arrivals in France within the same academy during the scholastic year 2008-2009 : which level of achievement is acquired in their third year in France ? And what is it due to specifically ?

We determine student profiles based on their initial evaluations conducted on their arrival in France. We then studied 80 special classes to understand the structural framework established by the national education level. We report the annual linguistic progressions, which concern the students of our group ; afterwards the French courses as second language are compared with the official requirements.

To identify the linguistic level reached, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages, we based our findings on the test results of the Diplôme d'Etudes en Langue Française and a linguistic test taken by the students in their third year. The results are read in accordance with the factors of heterogeneity and the scholar conditions of learning, previously brought out. It appears that the threshold level B1 in writing is necessary to gain a chosen scholarly orientation. In order to achieve this, three years of learning is needed for non-French speaking pupils at the least and it must be considered that the progress depends mainly on the initial scholar competences. The French courses reveal that a program is possible despite the students' diversity. In addition, the result of student with difficulty and teachers training asks that a pertinent curriculum should be created.

Keywords

French as second language – linguistic progress – special classes for migrant pupils – curriculum – program – heterogeneity – Common European Framework of Reference for Languages

Unité Mixte de Recherche – Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation

Université de Provence

BP 49 - 3, place Victor Hugo - 13331 MARSEILLE Cedex 3

Laboratoire InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL) - EA 6308

Université Nice Sophia Antipolis IUFM

89, avenue George V - 06046 NICE Cedex 1

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE :

**L'enseignement du français en tant que langue seconde en classe d'accueil :
public et contexte, en France hexagonale**

DEUXIÈME PARTIE :

**La didactique mise en œuvre dans les classes d'accueil :
variants, invariants et limites**

TROISIÈME PARTIE :

**De la nécessité et la possibilité d'une harmonisation didactique et structurelle
en classe d'accueil : les parcours d'élèves, bonheurs, heurts et malheurs**

CONCLUSION

INTRODUCTION

1.	Être nouvellement arrivé en France _____	13
2.	Terrain de recherche, problématique et hypothèses _____	14
3.	Méthodologie adoptée _____	21

PREMIERE PARTIE

1. Premier chapitre. Analyse des profils et des besoins spécifiques d'un public réputé hétérogène **28**

1.1	Introduction : mais qui sont les « élèves nouvellement arrivés » ? Question de terminologies et typologies _____	28
1.1.1	La question de l'étranger _____	29
1.1.2	Les enfants d'immigrés _____	32
1.1.3	Des non-francophones aux allophones sans maîtrise suffisante du français _____	34
1.1.4	Les EBEP : élèves à besoins éducatifs particuliers _____	37
1.1.5	Les Parques : âge, temps et durée _____	41
1.1.6	Le public concerné en chiffres _____	46
1.1.7	Quelle appellation retenir ? _____	49
1.2	Un public hétérogène ? Présentation de l'échantillon, l'année 1 _____	51
1.2.1	Autant de garçons que de filles _____	56
1.2.2	La question de l'âge et des classes d'affectation _____	56
1.2.3	Des venues des quatre coins de la planète _____	60
1.2.4	Pour moult raisons et projets _____	61
1.2.5	Des langues orales, des langues scolaires, plus ou moins éloignées du français _____	64
1.2.6	La place du français dans ces profils : FLM, FLS, LV, RAS _____	71
1.2.7	L'hétérogénéité du contact avec la langue française en milieu homoglotte _____	81
1.2.8	L'hétérogénéité des cultures scolaires antérieures _____	82
1.2.9	L'hétérogénéité des niveaux scolaires _____	85
1.2.10	Le cas des élèves NSA (non, peu ou mal scolarisés antérieurement) _____	88
1.3	Besoin de poursuivre sa scolarité _____	94
1.3.1	L'accès à l'éducation est un droit _____	95
1.3.2	Besoin de s'intégrer : de la culture scolaire antérieure à l'intégration scolaire _____	96
1.3.3	Besoin de ne pas se désintégrer _____	100
1.3.4	Besoin de poursuivre l'apprentissage de sa langue d'origine _____	103
1.3.5	Besoins linguistiques, communicatifs et socioculturels... et disciplinaires _____	106
1.3.6	Et les parents dans tout ça ? _____	110
1.4	Conclusion : besoins visibles, invisibles, opaques d'un public réputé hétérogène _____	112

2. Second chapitre. La réponse institutionnelle effective mise en perspective avec l'hétérogénéité des élèves et les besoins précédemment identifiés **116**

2.1	La solution aux « besoins » : les classes d'accueil _____	116
2.1.1	Naissance de la classe d'accueil _____	116
2.1.2	La « classe » d'accueil : un dispositif, une structure ou une classe ? _____	120
2.1.3	Typologie des structures à travers 80 exemples : fermée, mixte et ouverte _____	122
2.1.4	La place des « disciplines non linguistiques » (DNL) _____	128
2.1.5	Le premier degré, source d'inspiration ? _____	132
2.1.6	Le cas de la CLA-NSA _____	134
2.1.7	A part la classe d'accueil : de la section internationale à l'abandon institutionnel _____	136
2.2	L'accueil et le suivi des élèves nouvellement arrivés _____	138
2.2.1	Les CASNAV et leurs missions _____	138
2.2.2	L'évaluation initiale des élèves _____	139
2.2.3	La formation des enseignants _____	141
2.2.4	L'enseignement des langues d'origine _____	146

2.2.5	Associer les parents _____	149
2.2.6	Et le DELF fut (introduction aux niveaux du CECRL) _____	152
2.3	Présentation des structures de l'académie témoin _____	154
2.3.1	Les 12 structures de collègue de l'étude _____	154
2.3.2	Cours et groupes dans les 12 structures _____	156
2.4	Conclusion : l'adéquation des réponses institutionnelles aux besoins des élèves, avec la prise en compte de leur hétérogénéité _____	158
3.	Synthèse des constats _____	161

DEUXIEME PARTIE

1. Premier chapitre. D'un point de vue théorique : l'enseignement du français, en tant que langue seconde **165**

1.1	La question de la progression en français _____	165
1.1.1	Les terminologies retenues par les professeurs _____	165
1.1.2	De la nécessité ou non de mettre en place un programme d'après les professeurs _____	167
1.1.3	Didactique, Programme, Curriculum, Pédagogie et les autres _____	172
1.2	L'enseignement du français... Oui, mais lequel ? _____	177
1.2.1	Le français, langue seconde des Français _____	177
1.2.2	L'enseignement du « français langue maternelle » _____	180
1.2.3	L'enseignement du français comme langue étrangère _____	184
1.2.4	Emergence du concept de « français langue seconde » _____	188
1.3	La langue des disciplines : les enjeux et les difficultés pour les élèves nouvellement arrivés _____	197
1.3.1	Les limites du FLE dans le cadre scolaire : l'exemple des consignes _____	198
1.3.2	La dimension linguistique de la langue des disciplines _____	203
1.3.3	La dimension culturelle de la langue des disciplines _____	206
1.3.4	Difficultés linguistico-culturelles ou difficultés scolaires ? _____	211
1.3.5	Quelques problèmes pratiques dans l'enseignement des « disciplines non linguistiques » _____	213
1.4	Conclusion : le FLS, une vieille situation d'apprentissage qui a de l'avenir _____	214

2. Second chapitre. D'un point de vue empirique : les objets d'études en classe d'accueil **217**

2.1	L'organisation des séquences dans l'enseignement du français (étude de cas) _____	217
2.1.1	Présentation des progressions en français de 20 professeurs _____	218
2.1.2	Les conséquences de l'hétérogénéité des élèves sur les progressions _____	222
2.1.3	Le caractère modélisant des méthodes _____	224
2.1.4	Thèmes des séquences, unités ou chapitres _____	227
2.1.5	Le rythme d'enseignement ou l'inconscient didactique, à travers l'exemple de la conjugaison _____	230
2.2	L'enseignement du français : quelque part entre FLE et FLS (étude de cas) _____	234
2.2.1	Une séquence à la croisée du FLE, FLM, FLS ? « A table ! » _____	235
2.2.2	Vers la discipline « français » _____	240
2.2.3	Les compétences culturelles : quelle place, quelles compétences ? _____	250
2.2.4	La langue des disciplines : timide excursion _____	255
2.2.5	En aparté, l'exemple de la CLA-NSA _____	257
2.3	Les caractéristiques pédagogiques dans l'enseignement du français en tant que langue seconde _____	258
2.3.1	L'illusion de la variation didactique par effet de variations pédagogiques ? _____	259
2.3.2	Les adaptations pédagogiques par l'adaptation linguistique _____	263
2.3.3	En résumé : le FLS, une pédagogie ou une didactique ? _____	269
3.	Synthèse des constats _____	270

TROISIEME PARTIE

1. Premier chapitre. Bilan linguistique du suivi de cohorte	278
1.1 Suivre les élèves nouvellement arrivés	278
1.1.1 Les suivis de cohorte	278
1.1.2 Les suivis de cohorte des élèves nouvellement arrivés	281
1.1.3 Les élèves repérables au fil des années : constats et aspects méthodologiques	283
1.2 Un premier bilan linguistique avec le DELF scolaire 2009, 2010, 2011	286
1.2.1 Un indicateur de progrès linguistiques : le DELF scolaire	287
1.2.2 Les résultats au DELF en fonction des compétences antérieures en français	288
1.2.3 Les compétences écrites et orales d'après les résultats au DELF	292
1.2.4 Les Delfistes : études de cas	296
1.2.5 Conclusions sur les résultats au DELF scolaire	296
1.3 Des données apportées par le test linguistique, l'année 3	298
1.3.1 Aspects méthodologiques de la passation du test linguistique	298
1.3.2 L'exercice à closure	303
1.3.3 La compréhension écrite	308
1.3.4 La production écrite	312
1.4 Les compétences discursives et linguistiques, observées à partir de la production écrite	316
1.4.1 Dis-moi le nombre de mots, je te dirai qui tu es...	316
1.4.2 La forme du texte : monologue, dialogue, récit, courrier... ?	320
1.4.3 Organiser un texte lisible et structuré	322
1.4.4 Le lexique : diversité, pertinence et orthographe. Accords et désaccords	323
1.4.5 Question d'orthographe	325
1.4.6 Une pandémie sur les verbes	327
1.4.7 La syntaxe	328
1.5 Conclusion sur les niveaux linguistiques atteints	329
Second chapitre. Conclusion sur la nécessité et la possibilité d'une harmonisation entre classes d'accueil	341
2.1 Rapport des parcours scolaires avec les progressions linguistiques	341
2.1.1 La passation du brevet : les résultats	341
2.2.2 La question des langues vivantes	349
2.2.3 Un indicateur de réussite scolaire : l'orientation	352
2.2 Comparaison en fonction de la variable « structure »	354
2.2.1 Encore la classe d'accueil : la question du maintien et du redoublement	354
2.2.2 Synthèse sur les cas d'élèves, des difficultés aux réussites scolaires, l'année 3	357
2.2.3 L'analyse des facteurs mis en jeu, à travers l'exemple des turcophones	363
2.2.4 Zoom sur les élèves NSA	370
2.2.5 Comparaisons en fonction de la variable structure	375
2.3 Conclusion : les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés	379

CONCLUSION

INTRODUCTION

1. Être nouvellement arrivé en France

Comme dans la circulaire...

Mars 2009. Pluie grise sur champs gris, plats et cadrés de forêts, vertes. Meriem quitte Annaba pour Méru, ville picarde et courtaude et triste ; sa mère vient de se remarier à un Français. Nouvelle vie, nouvelle école, nouveaux amis... mais c'est la famine des mots et la voilà *infans*, sans parole, réapprenant le langage. Elle sourit et hoche la tête : au moins, on la trouvera sympathique. Le professeur de sciences naturelles lui parle fort, avec de grands gestes : « Toi, la fenêtre, fermer » avec une gestuelle mimétique. Etrange, pourquoi ne lui demande-t-il pas tout simplement : « Est-ce que tu peux fermer la fenêtre ? », c'est ainsi qu'elle l'a appris dans les cours de français, en Algérie. Elle travaille le plus possible. Elle est rassurée car elle a douze heures de français avec d'autres jeunes migrants : ils sont en « classe d'accueil ». Normalement, elle aurait passé son « brevet » en juin si elle était restée en Algérie ; en France, tout est à reprendre. Et puis, elle n'a plus de deuxième langue vivante : c'était le français.

Cet après-midi : exposé sur la cuisine, avec Prudence qui vient de Centrafrique. Au début, elle ne comprenait pas pourquoi Prudence était avec elle en classe d'accueil car elle parle bien français. Ensuite, elle s'est rendue compte que Prudence sait à peine écrire...

Inshallah, plus que quelques mois et elle sera en troisième, comme les Autres.

Du français... c'est tout ?

A une quarantaine de kilomètres de là, Tosin découvre la géométrie. Sa classe d'accueil fonctionne en structure fermée : les « étrangers » par là et les Français par ici. Elle suit des cours spécifiques en français, mathématiques, histoire-géographie, SVT et dans les disciplines sportives et artistiques. Les cours en anglais ne sont pas dispensés. Dommage : c'était sa langue de scolarisation au Nigéria. Elle progresse bien dans l'ensemble. Cependant, à la différence de Prudence, si elle a le soutien nécessaire en mathématiques, elle n'a pas d'amis français et ses seuls interlocuteurs francophones natifs sont ses professeurs.

Du tout au rien

Entre deux forêts, sur une plaine quadrillée de champs de betteraves par des bosquets, et sous le ciel aluminium de l'Oise, végète une petite ville. Andreea habite là depuis janvier et se pose comme un problème aux enseignants qui lui prêtent de l'attention en même temps que

du temps. La jeune Roumaine balbutie ses premiers mots français et atteint à peine le niveau CM en mathématiques, elle lit avec bien des hésitations et confusions dans sa langue maternelle. Que faire, que faire ?... L'interrogation demeure tandis que le temps s'écoule sur cette petite commune.

Ailleurs, les enseignants ouvriraient bien la porte de la SEGPA¹ pour Tefik. A peine est-il en mesure d'effectuer une soustraction d'unités ! En fait, il n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine, en « Yougoslavie », comme il dit. Il a commencé l'école à 8 ans, en Allemagne où il a appris les rudiments de la lecture dans une langue nouvelle. Après 3 années de scolarité, il savait déchiffrer mais ne comprenait pas trop ce qui se passait dans les autres matières... les mots lui manquaient et la culture scolaire aussi. Puis, il est parti en France. Et tout recommencer : apprendre une seconde langue seconde pour communiquer, opérer des transferts en lecture... mais il a été déscolarisé deux années, alors l'occasion ne s'est pas présentée d'étudier les soustractions. Le voici maintenant en classe de 5^{ème} ordinaire.

Ainsi, les élèves ont des profils aussi différents que leurs parcours antérieurs. Suivant les villes où ils emménagent, ils vont peut-être bénéficier de cours spécifiques en français, de quelques heures de soutien à une douzaine d'heures, voire avec des remédiations dans certaines matières sélectionnées aléatoirement. D'autres n'auront rien. Les enseignements se tirent à la courte paille de la domiciliation et une loterie met en jeu les différentes disciplines. Jeunes nouvellement arrivés, rien ne va plus, faites vos jeux !

2. Terrain de recherche, problématique et hypothèses

« Il paraît surprenant que depuis leur mise en place dans les années soixante dix, 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. »

Claire SCHIFF (2003, p. 26)

Etat des lieux : naissance de la classe d'accueil

Pendant des siècles, c'est l'Europe qui a migré aux quatre coins de la planète. Désormais, chaque année, des milliers d'élèves arrivent en France où ils doivent poursuivre leur scolarité. Ce phénomène s'accroît au fil du temps, de l'Europe et des mouvements

¹ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

migratoires. Un record européen serait détenu par le Luxembourg, avec « *des taux d'élèves de quinze ans non natifs (40,1 %) et locuteurs d'une langue non autochtone (23,7 %) les plus importants au niveau européen* »².

Si l'école française est obligatoire pour tous les enfants depuis 1882³, les aménagements pour les collégiens non francophones, en classes d'accueil, sont une création récente. Observons les dates, pour la France : la première circulaire remonte à 1970⁴ tandis que celles actuelles qui régissent la scolarisation des élèves nouvellement arrivés datent de 2002⁵. Cette année-là, dans les rectorats, sont créés les services du CASNAV⁶ à la place des CEFISEM⁷, qui généraient la confusion entre élèves allophones et élèves en difficultés scolaires. Puis, la spécialisation des enseignants est reconnue avec une certification complémentaire, en 2004. L'année suivante, une version scolaire et junior du Diplôme d'Études en Langue Française est mise en place (et en 2008, une version primaire est expérimentée). En 2009, une étude coordonnée par Catherine KLEIN et Joël SALLE (2009) dresse un état des lieux de l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés et l'année suivante, le Haut Conseil à l'Intégration rend un rapport sur l'intégration des élèves, comprenant 50 recommandations⁸. Au cours de cette même décennie, sont rédigés plus d'ouvrages qui concernent explicitement nos apprenants (CHISS, 2007 ; AUGER, 2011 ; etc.) et parmi ces ouvrages, est éditée la première méthode conçue pour ce public au niveau collège : *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés* (CERVONI, DAVIN-CHNANE et FERREIRA-PINTO, 2005).

Même si ces nouveautés et intérêts viennent consolider la (re)connaissance de la classe d'accueil, celle-ci présente un fonctionnement variable lié à sa « jeunesse » et sa marginalité. Actuellement, le non-respect des circulaires conduit à l'absence de cours spécifiques, par exemple en mathématiques, bien que ces cours soient recommandés par la circulaire de 2002, préconisés au niveau européen (LITTLE, 2010, p. 36) et réitérés en introduction de documents d'accompagnement (THURMANN et alii, 2010, p. 5). L'ambiguïté des contenus

² Eurydice, *L'intégration des enfants immigrants en Europe : dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Bruxelles, 2009, p.23.

³ Ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry, *Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882*, Article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882.

⁴ Circulaire n° IX-70- 37 du 13-01-1970.

⁵ Circulaires du 20-03-2002 et du 25-04-2002.

⁶ Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

⁷ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants.

⁸ 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.

peut être soulevée par l'analyse des circulaires : l'élève non scolarisé antérieurement doit atteindre le niveau de fin primaire, en français et mathématiques mais doit-il l'atteindre aussi en histoire-géographie, en sciences, cours qu'il s'agirait alors de prévoir ? Les emplois du temps varient d'une classe d'accueil à l'autre (certains ont anglais et d'autres, non). Des établissements éprouvent la nécessité de mettre en place une structure en vase clos et de n'inscrire l'élève qu'en classe d'accueil afin d'assurer un emploi du temps commun à tout le groupe. Les différences caractérisant l'accueil portent aussi sur les évaluations. La question demeure problématique à l'approche du brevet. Quand un élève obtient 16 de moyenne en classe d'accueil, car il commence à être capable de remplir un formulaire ou écrire une courte carte postale, ces résultats figurent sur son bulletin de 3^{ème}. Inversement, un autre élève – de même niveau linguistique – affiche des 5 de moyenne car il ne bénéficie que de peu de soutien et d'aucun aménagement pour les évaluations. Quelles conséquences pour la motivation et l'orientation ? La sortie du dispositif d'accueil arrive de façon plus ou moins précipitée : en effet, la durée en classe d'accueil oscille entre quelques semaines à quelques années et les critères de sortie de classe d'accueil sont fluctuants.

En somme, les propositions de l'Éducation Nationale pour accueillir les collégiens primo-arrivants sont récentes mais inégalement mises en œuvre dans les établissements scolaires.

Etat des lieux : développement de la notion de FLS

Cette variabilité structurelle entraîne simultanément une variabilité didactique. La diversité caractérise la terminologie des cours de français, révélant des acceptions différentes des contenus didactiques entre FLE, F.L.S., F.L.M., civilisation... Derrière ces intitulés, est-ce que les compétences visées varient réellement ? Maints professeurs ont tranché le débat en n'enseignant que le « français » d'après leurs réponses à une de nos enquêtes (MENDONÇA DIAS, 2008), tandis que l'Éducation Nationale privilégie l'expression « Français Langue Seconde ». Qu'en est-il ?

Au départ, le concept de « français langue seconde » (CUQ, 1991) permet de caractériser le statut de la langue française sur le plan géopolitique ou individuel, d'une part en France où historiquement le français était la langue seconde de beaucoup de citoyens locuteurs de patois, langues et dialectes (BOUTAN, 1996 ; CHERVEL, 2007) et d'autre part, à travers le monde où le français s'est diffusé au cours de migrations et colonisations (CUQ, 1991). Aujourd'hui, la situation des collégiens allophones nouvellement arrivés en France, non ou peu francophones, s'apparente à une situation de langue seconde. La terminologie est toutefois

discutable appliquée aux apprenants en France pour lesquels, contrairement aux apprenants des pays francophones, « *la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français.* » (CUQ, 1991, p. 140). L'expression serait-elle devenue « *victime de son succès* » (CUQ et DAVIN-CHNANE, 2007) ? A la suite de Jean-Pierre CUQ, Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2002, p. 21) s'interroge : « *faut-il considérer le français appris et parlé par les immigrants en France comme du FLS ou non ?* ». Par effet de métonymie, l'Éducation Nationale a néanmoins retenu la terminologie du FLS pour caractériser successivement la situation d'apprentissage du français par les élèves primo-arrivants (documents d'accompagnements des programmes, 1996) puis la pédagogie recommandée (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., 2000) et l'enseignement spécialisé des professeurs en charge des apprenants primo-arrivants (certification complémentaire en FLS instituée en 2004). Gérard VIGNER (2001, p. 58) proposait un compromis selon lequel la notion de FLS serait pertinente, mais de façon temporaire : « *un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif [...]* ». A l'école française, le FLS se pose alors comme une étape transitoire entre le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Maternelle (FLM) qui renvoie à la discipline scolaire « français » en France (DAVIN-CHNANE, 2005). Cette définition est reprise institutionnellement⁹. Caractérisé par l'importance accordée à la langue de scolarisation (VERDELHAN-BOURGADE, 2002), le FLS est considéré comme une pédagogie spécifique de l'enseignement du français (VIGNER, 2009). La langue maternelle des apprenants est valorisée (CASTELLOTTI, 2001) donnant lieu à des pédagogies nouvelles et stimulantes qui s'appuient sur les langues d'origine (AUGER, 2005). Cependant, sur le terrain, est-ce que le FLS se distingue du FLE (PUREN, 1988 ; CECRL, 2000 ; ROSEN, 2009) ainsi que du FLM (CHERVEL, 2007 ; VIGNER, 2001) dont les objets d'études sont définis par les programmes officiels¹⁰ et les compétences organisées par le socle commun¹¹ ?

Pour l'Éducation Nationale, le FLS « *ne constitue pas une discipline distincte du français [...] mais une modalité d'accès à cette discipline* » (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., 2000), ce qui est rappelé en 2009¹². En l'absence de directives, l'enseignant

⁹ 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. 93.

¹⁰ *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*, Bulletin officiel numéro 6, du 28-08-08.

¹¹ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le Code de l'éducation.

¹² Cf note 9.

se trouve libre d'organiser son contenu, se limitant à l'enseignement du français tel qu'il le conçoit ou s'ouvrant aux autres disciplines. De ce fait, ce statut ambigu laisse cet enseignement sans programme officiel, même si l'expression de « programmes » est employée dans l'opuscule sur le FLS (*op. cit.*, p. 25-26). On se retrouve face au paradoxe suivant : « *le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire* » (BOUCHARD, 2009, p. 8). Or, lorsque nous interrogeons les acteurs concernés par les élèves nouvellement arrivés (MENDONÇA DIAS, 2008), sur 140 enseignants et formateurs, la moitié pense qu'il faut un programme scolaire, concernant plutôt l'ensemble des disciplines et non pas seulement le français. L'autre moitié pense qu'il n'en faut pas, objectant le plus généralement l'hétérogénéité des groupes d'élèves.

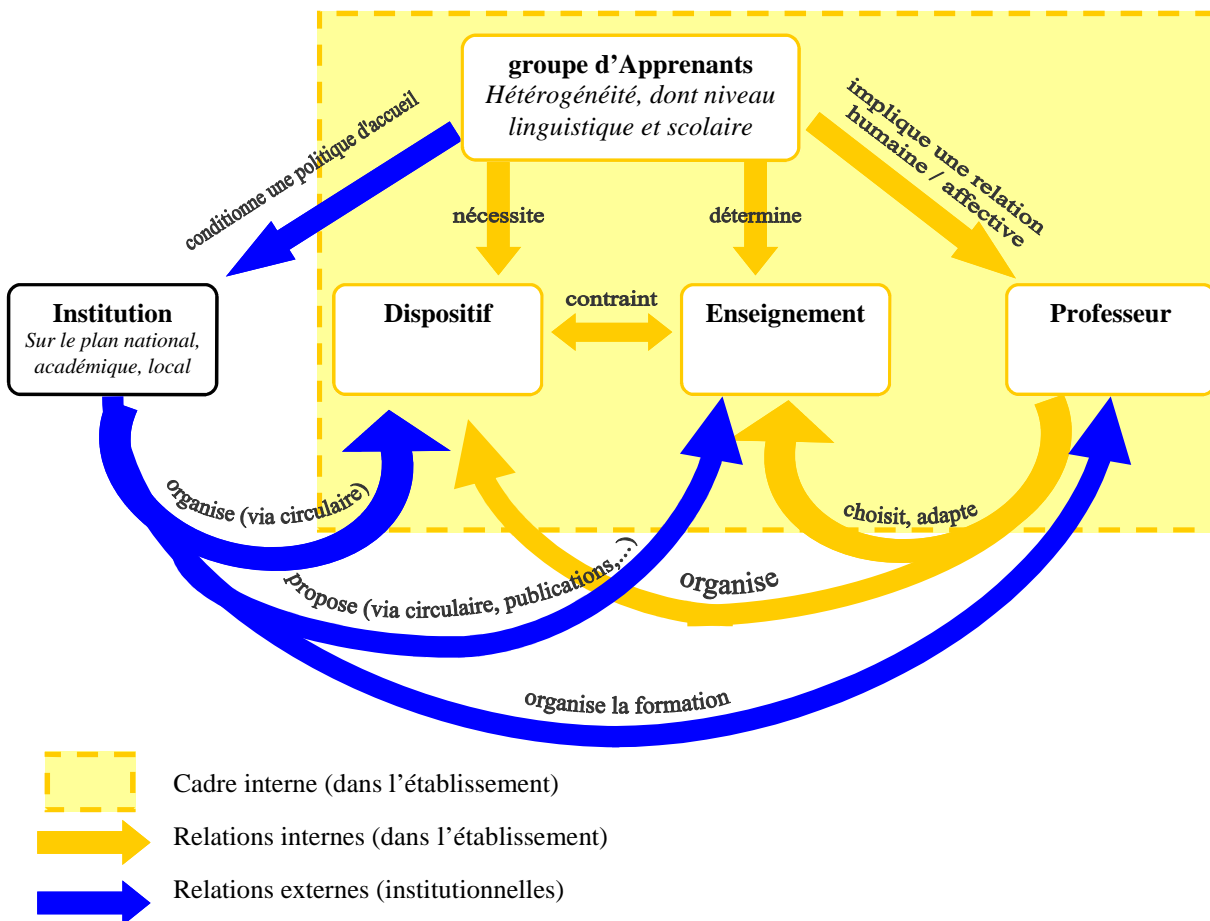
Problématique

Dans quelle mesure ces variations ont-elles des incidences sur les progressions linguistiques et à travers elles, sur les réussites scolaires ? Quelle « langue » faut-il donc enseigner en classe d'accueil ? Et si c'est indifférent, comment les apprenants se saisissent-ils de la langue quel que soit le dispositif mis en place ? Nous nous intéressons ici aux progressions linguistiques en langue seconde des collégiens nouvellement arrivés pour déterminer le type d'enseignement qui paraîtrait pertinent. Cependant, nous postulons qu'il ne s'agit pas d'une simple équation entre l'enseignement dispensé et les progressions conséquentes, mais que d'autres facteurs entrent en compte. Ainsi, pour évaluer le rythme d'apprentissage et les compétences en français des apprenants, nous les mettons en perspective avec des facteurs d'hétérogénéité caractérisant la situation d'apprentissage, soit contextuels (le type de dispositif, le professeur, l'enseignement), soit individuels (liés à l'élève). A travers l'analyse de ces facteurs, nous espérons mieux comprendre les différentes progressions linguistiques. Quelle en sera la leçon pour améliorer l'enseignement ? Nous incluons à nos recherches une visée pragmatique à travers la question du programme scolaire, en classe d'accueil.

Cela nous conduit à formuler la problématique suivante : dans quelle mesure la pluralité des réponses apportées par les enseignants et les dispositifs aux besoins des apprenants exclut-elle la possibilité de mettre en place un programme scolaire en même temps qu'elle imposerait la nécessité d'une harmonisation didactique (et donc structurelle) pour favoriser les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés, en tenant compte de leurs particularités individuelles ?

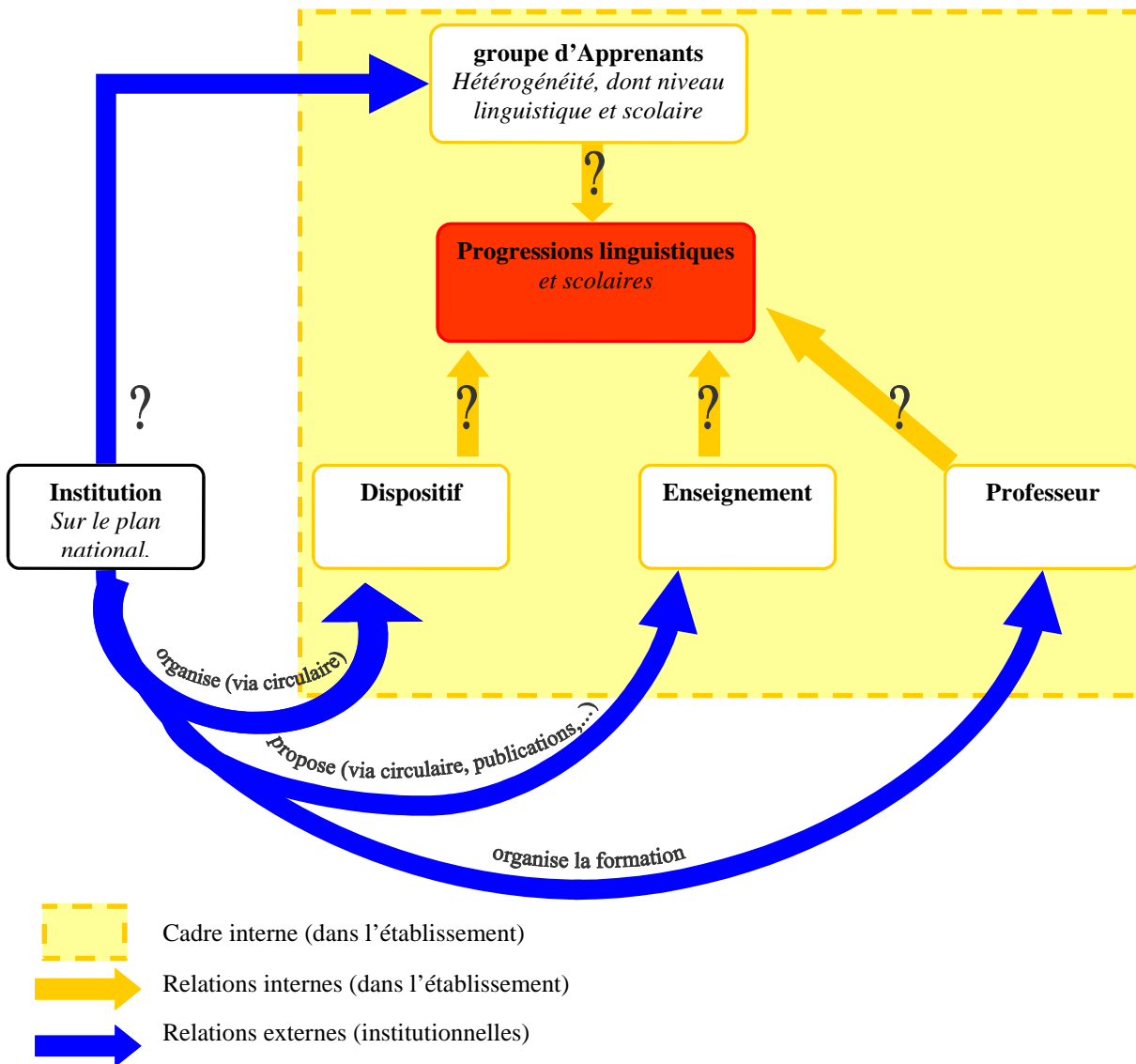
La complexité de la problématique renvoie à la complexité de la situation d'apprentissage. Nous voulons étudier la relation enseignement-progressions linguistiques en réfléchissant sur la question d'un programme. Or, pour comprendre l'enseignement et ses répercussions, nous partons du principe que cette relation s'insère dans un système plus large (Richeterich, 1986, p. 6) que nous schématisons pour notre part comme il suit :

Fig. Les relations étudiées : observations exploratoires de l'année 1 (hypothèse de l'architecture)



Voici 10 relations que nous allons étudier de façon à mieux dégager, lorsque nous aborderons les progressions linguistiques, les conditions qui les ont permises et favorisées. Au terme de ces recherches, cela nous conduira à nous intéresser aux rapports avec les progressions linguistiques :

Fig. Les relations étudiées : observations visées, pour l'année 3



Hypothèses

Notre hypothèse 1 est la suivante : bien que les collégiens nouvellement arrivés constituent des groupes hétérogènes, il se dégage néanmoins des profils d'élèves. D'après nous, les réponses apportées par les enseignants divergent moins sur le plan didactique en français langue de communication – en comparant deux groupes de profil similaire – que sur le plan de l'enseignement de la langue des disciplines, tributaire des cours spécifiques et variable suivant les dispositifs. Selon cette hypothèse, un programme serait donc faisable pour la partie « français », car déjà sous-jacent aux pratiques de classe.

En second lieu, nous pouvons proposer l'hypothèse 2 suivante : les réponses apportées par les enseignants et les dispositifs, aussi hétérogènes soient-elles, et en l'absence de


programme, fonctionnent de manière satisfaisante. Dans ce cas, un programme ne serait pas pertinent.

A l'inverse – et ce sera notre hypothèse 3 – si les réponses apportées par des enseignants et des dispositifs comportent des failles qui se révèlent après la sortie du dispositif d'accueil, on peut s'interroger sur les facteurs actifs des échecs scolaires des apprenants issus de classe d'accueil et tenter d'identifier parmi ces facteurs ceux qui relèvent de la didactique et des dispositifs d'accueil qui lui sont liés, afin d'améliorer l'enseignement du français. Dans ce cas, un programme scolaire pourrait être pertinent (si tant est qu'il soit faisable, cf. hypothèse 1) pour favoriser les progressions linguistiques et de façon inhérente, les réussites scolaires.

3. Méthodologie adoptée

Notre étude se concentre sur les élèves nouvellement arrivés qui sont scolarisés dans des collèges de la France hexagonale, circonscription géographique liée à notre capacité d'exploration de terrain. Pour nos échantillons (élèves, dispositifs, enseignants) nous avons choisi une académie témoin moyenne, qui se situe à la 17^{ème} « place » en termes du nombre d'élèves, avec 920 élèves inscrits dans les dispositifs (DEPP, 2009). Cependant, étant donné que les professeurs partagent la même formation continue et que les dispositifs fonctionnent sous la coordination d'un même CASNAV, il nous apparaît nécessaire de comparer ponctuellement avec d'autres académies pour invalider éventuellement des régularités qui seraient identifiées dans l'académie témoin et obtenir une meilleure représentativité. De même, ponctuellement, pour mieux connaître une donnée, nous proposons des questionnaires à l'adresse du plus grand nombre d'acteurs concernés.

Voici le tableau synthétique du dispositif de recherches, que nous commentons ci-dessous et dont les données détaillées se trouvent en annexe :

	Intitulé	Précisions	Nombre d'individus	Date des récoltes de données	Élaboration spécifique d'outils de recherches
APPRENANTS	Cohorte des collégiens 08-09	Cohorte des collégiens nouvellement arrivés inscrits en 2008-2009 dans 40 collèges de l'académie témoin.	190	juil.-sept. 2009 -2010 -2011	
					
	Échantillon académique des élèves 08-09	Echantillon des élèves nouvellement arrivés en 2008-2009 dans l'académie témoin.	394	juil.-sept.09	Données analysées sous Excel et entretiens semi-guidés.
	Cohorte des collégiens 08-09	Collégiens de la cohorte ayant passé le DELF	51	mai-09	
			79	mai-10	
		Collégiens de la cohorte ayant passé le test linguistique	47	mai-11	
Elèves de référence	Elèves non nouvellement arrivés ayant passé le test linguistique	80	janv.- mai.11	Test linguistique.	
Complément : élèves NSA	Elèves non ou peu scolarisés antérieurement d'une CLA-NSA	75			
		73	Sept.2007- juin 2012	Données analysées sous Excel	
ENSEIGNANTS	Questionnaire de pré-recherche	Profil des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves. La place du programme. Les centres d'intérêt.	140	juin-08	Questionnaire en ligne sur internet.
	Questionnaire sur les compétences culturelles	Profil des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves. La place des compétences culturelles.	80	juin-09	Questionnaire en ligne sur internet.
	Questionnaire sur les CLA-NSA	Profil des acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves. Les cours et les supports utilisés pour les NSA.	17	juin 09-10	Questionnaire en ligne sur internet.
	Echantillon académique des dispositifs	Professeurs et formation, nombre d'heures de cours, d'élèves.	35 (dispositifs)	nov. 09	Grille des dispositifs, suivie d'entretiens semi-guidés, pour le collège.
	Questionnaire sur les progressions annuelles	Les objets d'études abordés. Calendrier des progressions annuelles.	20	avr.-juin-10	Grille des progressions annuelles, suivie d'entretiens semi-guidés.

Point de départ (et d'arrivée) : les apprenants

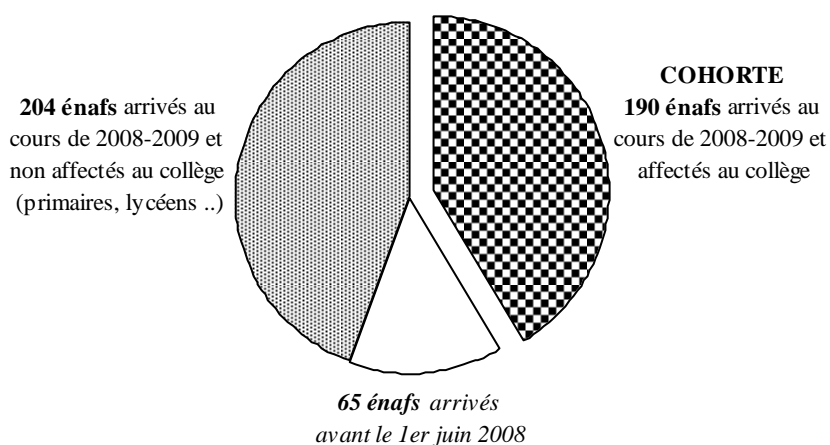
Nous nous appuyons sur un premier échantillon des 459 élèves évalués par le CASNAV d'une même académie dans le courant scolaire de l'année 2008-2009. Parmi ceux-là, 394 élèves ont effectivement fait leur première rentrée scolaire au cours de l'année scolaire 2008-2009 : il s'agit de l'échantillon académique des élèves nouvellement arrivés dans l'académie témoin. Les 65 autres n'avaient pas été repérés ou il s'agissait d'une seconde évaluation : un suivi s'est avéré nécessaire (cas de réorientation, par exemple).

Afin de circonscrire notre étude, nous avons distingué parmi les 394 élèves ceux qui ont été affectés au collège et ceux qui ont été affectés à d'autres niveaux (primaire, lycée, dispositifs

de la Mission Générale d'Insertion). Nous faisons référence à l'ensemble de l'échantillon pour traiter de questions générales mais, concernant le suivi de **cohorte** sur 3 années scolaires, la mise en perspective avec les facteurs individuels d'hétérogénéité et les conditions d'apprentissage dans les dispositifs, nous nous référons uniquement aux 190 collégiens, ayant fait leur première rentrée de septembre 2008 à juillet 2009, à travers 40 collèges dans une même académie.

L'échantillon académique et la cohorte 2008-2009 se situent comme il suit :

**459 accueils d'élèves nouvellement arrivés en France,
dans l'académie témoin, au cours de l'année scolaire 2008-2009**



L'échantillon demeure trop petit et local pour permettre d'extrapoler des résultats à l'ensemble de la population des élèves nouvellement arrivés et dégager des statistiques généralisables¹³ (MARIEN et Béaud, 2003), ce qui n'est pas l'objectif. En revanche, il apparaît suffisamment large et détaillé pour nous permettre une première analyse des facteurs individuels de réussite scolaire.

Grâce aux comptes-rendus rédigés suite à l'évaluation initiale CASNAV, nous avons renseigné le cursus antérieur et des compétences initiales des élèves de la cohorte. Les résultats au Diplôme d'Études en Langue Française (DELF), successivement en mai 2009, 2010 et 2011, servent de premiers indicateurs dans la progression communicative des élèves qui ont été candidats. Etant donné que les élèves passent différents niveaux de DELF sur différentes années, il est plus difficile d'établir une comparaison pour les progressions linguistiques. Aussi, un test linguistique unique a été conçu pour les élèves de la cohorte. Il

¹³ MARIEN Bruno, BEAUD Jean-Pierre, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, Agence universitaire de la Francophonie, Québec, 2003.

permet de comparer leurs progressions entre eux, en fonction de leur profil initial et des conditions d'apprentissage, mais aussi avec leurs pairs ayant fait toute leur scolarité en France. Ainsi, le test a été proposé aussi à des classes de cursus ordinaire pour servir de référence. Concernant la progression scolaire, chaque année, au moment de l'orientation, nous avons échangé avec les enseignants pour suivre les progrès linguistiques ou scolaires.

L'apprentissage spécifique : les enseignants exerçant dans les dispositifs

Afin de répondre à notre problématique, nous dressons un état des lieux des différents dispositifs, présentés dans une approche diachronique (analyse des textes officiels) et synchronique (grille des dispositifs). Cet état des lieux nous permet d'établir les caractéristiques des dispositifs dans lesquels sont affectés les élèves et de saisir les motifs de leurs variabilités, qui ont éventuellement des conséquences sur leur apprentissage. Etant donné que nous travaillons à partir d'une cohorte, nous observons plus précisément les 12 dispositifs de l'académie témoin qui concernent nos élèves, au départ en collège (sur les 35 dispositifs académiques). Des questionnaires mis en ligne sur Internet permettent de dégager les spécificités locales et mieux identifier les dispositifs d'autres académies dont nous avons sollicité le témoignage à titre comparatif.

Afin de connaître l'enseignement mis en œuvre, nous nous intéressons successivement à différentes thématiques, abordées annuellement. Ce morcellement est rendu nécessaire pour la faisabilité de l'étude. Les questionnaires en ligne doivent être courts (plus le questionnaire est long et complexe, moins il y a de participants). Les participants sont invités par courriel, soit directement, soit via la liste de diffusion de CASNAV volontaires. Etant donné l'implication des participants, une synthèse des réponses, rendues anonymes, est communiquée sur le site de la recherche, spécialement créé à cette fin : www.francaislangueseconde.awardspace.com. Trois questionnaires ont successivement été proposés en ligne : sur la question du programme (juin 2008), sur les compétences culturelles (juin 2009) et sur les CLA-NSA (2009-2010). Tous comprenaient des questions préliminaires sur la formation des enseignants et la forme des dispositifs. Un dernier questionnaire, particulièrement long et contraignant pour les professeurs, a été proposé sous format papier : il y s'agissait de renseigner les progressions annuelles de l'année scolaire 2009-2010. Le public visé était les professeurs des 12 dispositifs de la cohorte (mais 2 dispositifs n'ont pas pu être représentés par manque de temps des enseignants). A titre de comparaison, il a été fait appel à 6 enseignants volontaires d'autres académies pour identifier si des particularités locales liées à une formation commune se

dégageaient. A cette seule occasion, des observations de classe ont été menées pour mieux assurer l'entretien semi-guidé avec les enseignants.

Limites des démarches méthodologiques

Comme il apparaîtra dans l'analyse des données, le public des élèves nouvellement arrivés est difficile à suivre pour plusieurs raisons. Mobiles, plusieurs élèves quittent l'académie, voire le territoire. Il n'a pas été possible d'avoir accès à la base élèves académique, ce qui aurait facilité le suivi de ces jeunes. Leur faible nombre et leur éparpillement dans une multiplicité d'établissements (près de 50 au cours de la 3^{ème} année) multiplient d'autant les interlocuteurs qu'il s'agit parfois de sensibiliser aux problématiques des élèves nouvellement arrivés. Ce suivi est rendu plus complexe quand les élèves sont intégrés comme n'importe quel élève et ne sont plus associés à des primo-arrivants (ce qui est au demeurant un indice très positif). L'analyse des données est rendue complexe par le grand nombre de critères d'hétérogénéité pris en compte délibérément afin d'éviter des stéréotypes. En ce qui concerne les enseignants, il n'était pas possible de relever les progressions annuelles sur les 3 années. Le temps qu'ils ont consacré à cette recherche se révèle déjà précieux et très important (participation aux questionnaires, progression annuelle d'une année, échanges sur l'orientation en juin tous les ans). La seconde année a été choisie, année où le plus grand nombre d'élèves bénéficiaient de cours spécifiques dans leur dispositif. L'entretien a permis de saisir si les modalités de travail étaient sensiblement les mêmes d'une année à l'autre. Cependant, le lien direct enseignement-apprentissage demeure difficilement mesurable en raison de la variable d'acquisition et des facteurs d'hétérogénéité. Nous essayons alors d'ouvrir des pistes de réflexion appuyées par des études de cas diversifiées.

Tous les noms des élèves, des professeurs et des établissements sont rendus anonymes. Par commodité, nous les avons tous renommés.

Présentation du plan

Nous optons pour une organisation tripartite qui progresse d'un état des lieux prospectif aux résultats particuliers des apprenants. La première partie nous permet d'identifier précisément la situation d'apprentissage : qui sont les élèves et comment l'Éducation Nationale répond à leurs besoins, au vu de leurs profils réputés hétérogènes. La seconde partie nous amène à prendre connaissance des contenus d'enseignement mis en œuvre dans les dispositifs, contenus associés à la terminologie de FLS. Enfin, la troisième

partie dresse le constat des progressions linguistiques, ainsi que des progressions scolaires. Les résultats sont analysés en fonction des paramètres précédemment identifiés, à savoir rétrospectivement : l'enseignement, les dispositifs, les besoins et les facteurs d'hétérogénéité des élèves. La conclusion cherche à apporter des pistes de réponses concrètes pour favoriser les progressions des élèves, en soulevant notamment la question du programme actuellement inexistant pour cette situation d'apprentissage.

PREMIÈRE PARTIE

Les apprenants :
des besoins hétérogènes qui impliquent des
dispositifs diversifiés ?

Etat des lieux (l'année 1)

Dans la première partie, après avoir défini nos sujets d'étude, nous confrontons l'adéquation des propositions institutionnelles aux besoins des élèves. En outre, nous cherchons à définir si les dispositifs doivent être uniquement à vocation linguistique pour favoriser la réussite scolaire.

PREMIER CHAPITRE. ANALYSE DES PROFILS ET DES BESOINS SPECIFIQUES D'UN PUBLIC REPUTE HETEROGENE

1.1 Introduction : mais qui sont les « élèves nouvellement arrivés » ?

Question de terminologies et typologies

« Point n'est besoin d'être linguiste averti pour comprendre l'importance de la désignation d'un objet : le nom donné ne sert pas seulement à repérer l'élément, à le cerner dans l'espace et le temps ; il lui affecte une dimension, une valeur, parfois politique, parfois affective. »

Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2002, p. 13), au sujet du FLS.

Notre objectif est d'étudier l'enseignement, notamment linguistique, dispensé aux élèves nouvellement arrivés, d'établir les facteurs qui le font varier d'un dispositif à l'autre et d'en analyser des conséquences sur les compétences linguistiques et scolaires des élèves au cours de leur apprentissage. Nous devons nous intéresser préalablement à la terminologie retenue qui parcourt le présent mémoire. Actuellement, l'appellation en cours, du fait de son usage officiel, correspond à « élève nouvellement arrivé en France », équivalant à l'acronyme « énaf », pratique du fait de sa brièveté, réducteur ou déshumanisant dans la labellisation d'élèves, c'est selon, mais peut-être est-ce là une question de représentation. En effet, un grand nombre d'expressions a été utilisé afin de désigner notre public et renvoie à une période particulière pour l'accueil de ces élèves : étrangers, étrangers non francophones, nouveaux-arrivants... est-ce là le même public ? A travers l'histoire de ces expressions, nous allons délimiter plus précisément les sujets de notre étude, ces jeunes élèves qui ont besoin d'étudier le français en tant que langue seconde. Au risque d'être fastidieuse, il nous apparaît essentiel de bien saisir le poids des mots dans les différentes désignations de ce public, comme avant nous la sociologue Gabrielle VARRO (1999) dans une perspective différente.

1.1.1 La question de l'étranger¹⁴

Les premières évocations ont été associées à la question de la nationalité : il s'agit d'élèves « étrangers » depuis 1936¹⁵. Cette épithète nous place d'un point de vue législatif et administratif : elle renvoie à l'inscription scolaire des élèves «étrangers », qui ne diffère pas de celle des élèves « français » en même temps qu'elle marque une discrimination puisqu'il est nécessaire de rappeler et réitérer le rappel de l'absence de différence. Ô ironie mordante de l'égalité. L'appellation persiste en titre de circulaire jusqu'en 1986¹⁶ qui rappelle en préambule que « *l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les enfants étrangers et les enfants français et selon les modalités prévues par la circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984.* »

Pour notre étude, on cerne rapidement les limites de cette dénomination.

Les Français nouvellement arrivés¹⁷

Tout d'abord, des élèves inscrits en classe d'accueil peuvent être de nationalité française. Voici quelques cas : Hamza vient d'Algérie ; bien avant sa naissance, son père avait été naturalisé français et il travaillait en France. Régulièrement, il revenait en Algérie où vivaient son épouse et ses enfants, parmi lesquels Hamza, non francophone. Etant donné que son père était français, Hamza l'était aussi **par filiation**. Salif était dans la même situation mais, originaire du Sénégal, il connaissait déjà le français, langue officielle de son pays. Guillemette, elle, était tibétaine jusqu'à ce qu'elle soit adoptée par une famille française, alors elle est devenue **française par filiation**, changeant alors de prénom. Mina est une française **de naissance**, née à Beauvais de mère française et de père guinéen, elle est partie dans le pays de son père quand elle était en bas âge et est revenue en France à l'adolescence vivre auprès de sa mère française dont elle connaissait un peu la langue, sa langue première étant le soussou.

¹⁴ Statistiques de l'INSEE [en ligne]. Disponible sur :

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCI02122

¹⁵ *Loi du 9 août 1936*, Journal Officiel du 13 août 1936.

¹⁶ Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*.

¹⁷ Pour les exemples cités, seules Mina et Guillemette font partie de la cohorte. En effet, dans les données récoltées, ne figure pas la nationalité. Les deux autres cas, Hamza et Salif, ont été rencontrés en classe d'accueil.

Ainsi, beaucoup de Français peuvent être concernés. A titre d'exemple, en 2000¹⁸, les classes d'initiation comportaient 30 % d'élèves de nationalité française. Dans son suivi de cohorte pour les classes d'accueil de collège, Barbara FOUQUET-CHAUPRADE (2005) s'était aussi étonnée de cette forte proportion de Français parmi les 1755 élèves recensés dans trois académies : les Français constituaient plus d'un quart de l'échantillon. En 1998, dans l'académie de Bordeaux, près de 60 % des élèves nouvellement arrivés auraient déclaré être de nationalité française (FOUQUET-CHAUPRADE, SCHIFF, 2007). Même si les chiffres sont approximatifs, ils révèlent quand même un fort pourcentage. Ceci dit, cette proportion peut être très variable suivant les académies et les années.

Des élèves étrangers... qui n'ont jamais vécu à l'étranger

Inversement, certains élèves, de nationalité étrangère, ne relèvent pas de classe d'accueil. Nés sur le sol français, de parents étrangers ou arrivés en France très jeunes, ces élèves peuvent n'avoir pratiquement jamais vécu hors du territoire français. S'ils sont en difficultés scolaires, ils relèvent alors des mêmes dispositifs que leurs pairs français comme le signalait la circulaire de 1986 : « *Pour les élèves étrangers, beaucoup plus nombreux, qui sont nés ou arrivés très jeunes en France, les difficultés rencontrées [...] doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français* »¹⁹

Les élèves étrangers sont largement plus nombreux que les élèves nouveaux arrivants : pour le second degré en 2008-2009²⁰, on recense 163 881 étrangers alors que les élèves nouvellement arrivés sont estimés à 17 765²¹. Ces deux catégories d'élèves ne se recouvrent que partiellement. Néanmoins, la question de la nationalité peut conduire encore aujourd'hui à des malentendus. Par exemple, au cours d'une épreuve du Diplôme d'Études en Langue Française en 2009, examen qui valide un niveau de compétences communicatives en langue française, nous avons rencontré cinq collégiens, de nationalité étrangère, qui n'avaient jamais vécu à l'étranger et parfois, ne connaissaient pas d'autres langues que le français et les langues vivantes enseignées à l'école. Même si légalement, leur inscription était possible²² du fait de

¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, 2006, p. 84-85.

¹⁹ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 : *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, 2008, p. 29 et p.135.

²¹ Bien que ces derniers chiffres soient contestables comme nous le verrons après, il n'empêche qu'ils donnent un ordre de grandeur indicatif par rapport aux élèves étrangers.

²² Article 1^{er} de l'arrêté du 7 juillet 2005 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.

leur nationalité, cette inscription erronée s'avère déstabilisante pour l'identité de ces élèves dont la représentation linguistique est faussée. Ainsi, ces inscriptions malencontreuses proviennent du critère de la nationalité retenu par l'établissement et de faiblesses dans la maîtrise de la langue qui s'avèrent trompeuses et sont mises sur le compte d'un bilinguisme parfois fantasmé.

Des élèves étrangers nouvellement arrivés... qui n'ont pas besoin de classe d'accueil

En second lieu, des élèves de nationalité étrangère, nouvellement arrivés, peuvent être assez autonomes pour n'avoir pas besoin de bénéficier de soutien particulier. Dans notre cohorte, ces étrangers francophones représentent 11 % des collégiens nouvellement arrivés²³. Originaires de pays francophones (Belgique, Cameroun, République Démocratique du Congo), ils obtiennent de bons résultats au test initial (le cas contraire, les élèves originaires de pays francophones bénéficient alors de cours de français dans des dispositifs).

De la nationalité et des préjugés

Ainsi, la nationalité est un critère d'identification non pertinent puisqu'il ne détermine pas des besoins linguistiques. Encore aujourd'hui, on relève des confusions et même sur le site officiel de l'administration française où on pouvait lire : « *Au collège et au lycée, les enfants étrangers ou d'origine étrangère sont obligatoirement inscrits dans :*

- *une classe ordinaire correspondant à leur niveau, pour y suivre les enseignements où la maîtrise de la langue n'est pas fondamentale (musique, arts plastiques...),*

- *et dans une classe d'accueil (CLA) pour y suivre un enseignement quotidien de la langue française. »*²⁴. Les raccourcis de langage participent à construire des stéréotypes ou véhiculer des idéologies. Par exemple, concernant les autres textes officiels depuis 1970, Gabrielle Varro (*op. cit.*, p. 60) mène une analyse énonciative des discours officiels : « *Les textes sont bâtis sur l'opposition fondamentale « nous », Français / « eux » élèves dont on parle mais qui, en position de « non personne » ne parlent pas* ». Nous allons poursuivre notre étude pour évaluer les changements des terminologies au fil des années : est-ce que l' « *extraneus* », celui qui vient de l'extérieur, va être intégré dans le corps scolaire ?

²³ Sur les 190 collégiens, 21 n'ont besoin d'aucun soutien. Nous évoquons leur situation linguistique plus loin.

²⁴ <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F1866.xhtml> (nous avons contacté le service afin de solliciter des modifications, ce qui a été pris en compte par Mme Marie-Laure Poupon, rédactrice pour le guide *Vos droits et démarches*, qui a alors proposé une nouvelle fiche au ministère de l'Éducation Nationale). Nous avons souligné les termes erronés.

1.1.2 Les enfants d'immigrés

En parallèle, prenons le temps de nous attarder sur une autre dénomination, liée à l'origine nationale en même temps que sociale : les « enfants d'immigrés », qui renvoie aux enfants de travailleurs immigrés de la vague antérieure aux années 70. Depuis 1974, l'immigration a été ralentie après un fort flux dans la décennie précédente. En 1976, on voit apparaître officiellement cette terminologie associée au contexte d'arrivée. Leur situation est mise en relation avec celle de leurs parents. On parle aussi d'« enfants de migrants ». Cette même désignation fut d'ailleurs retenue en 1976, lors de la création du service académique consacré à leur scolarité, à savoir les CEFISEM : Centre régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants²⁵. Ce complément marque la dépendance liée au projet migratoire des parents ainsi que la dimension temporelle et éventuellement temporaire du séjour en France. Elle soulève alors un besoin autre : celui de poursuivre l'apprentissage de la langue d'origine en vue du retour au pays, ce qui conduit à la mise en place d'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO). Elle s'inscrit dans les migrations professionnelles. L'expression « *enfants de travailleurs migrants* » se retrouve un an plus tard en titre de la directive européenne de 1977²⁶ : elle circonscrit alors un champ encore plus réduit car seuls les enfants issus de la communauté européenne sont concernés (ce qui est remis en cause²⁷ aujourd'hui puisque, en raison des origines migratoires, force est de constater qu'un nombre important d'élèves viennent d'horizons plus lointains).

Arrivées sans parents : mineurs isolés et autres cas

L'expression « enfants d'immigrés » correspond à une époque donnée et semble inadaptée aujourd'hui pour révéler la réalité du terrain. Pour démontrer l'invalidité de cette appellation, nous pouvons prendre l'exemple de jeunes mineurs arrivant seuls sur le territoire français, en nombre croissant²⁸, pour fuir une situation de crise ou de pauvreté. Généralement âgés entre

²⁵ Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la création des CEFISEM.

²⁶ Directive 77/486/CEE du Conseil de l'Europe, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

²⁷ Résolution du Parlement Européen du 2 avril 2009 sur l'Education des enfants des migrants, procédure 2008/2328 (INI).

²⁸ La Défenseure des Enfants, *Actes du colloque Mineurs étrangers isolés, vers une harmonisation des pratiques pour l'intérêt supérieur des enfants*, 20 juin 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://defenseurdesenfants.fr/pdf/Actes_MEI.pdf

15 et 17 ans, ils ne sont pas enfants d'immigrés, leurs parents étant restés au pays ou disparus ou décédés. A titre indicatif, 11 % de l'échantillon académique sont mineurs isolés étrangers. La proportion de mineurs isolés s'accroît dans les villes proches des aéroports et comportant des foyers de l'Aide Sociale à l'Enfance (pour les jeunes de plus de 16 ans, ils représentent alors parfois près de la moitié des arrivants). Dans les accueils, nous retrouvons les cas de figure identifiés par Angéline Étienne (2002) : les *exilés* qui fuient une situation tragique, les *mandatés* qui sont envoyés par la famille notamment pour continuer leurs études, les *exploités* victimes de la traite (prostitution...), les *fugueurs* et les *errants*. Par ailleurs, d'autres enfants viennent rejoindre un membre de la famille : pour découvrir la France, être mis à l'écart pendant le divorce des parents, être soigné d'une maladie, etc. Certains arrivent tout simplement dans le cadre d'un échange scolaire.

Arrivées avec parents : les demandes d'asiles

Remarquons aussi que la désignation d'enfants de « *travailleurs immigrés* » est en décalage par rapport aux nombreuses demandes d'asile²⁹ de famille (originaire d'Arménie, Géorgie, RDC...), ce qui représente environ un huitième des conditions d'arrivées pour les familles des collégiens de la cohorte. Ces parents ne sont pas autorisés à travailler tant que dure la procédure et ceux qui n'obtiennent pas le statut de réfugiés politiques reçoivent une obligation de quitter le territoire français, ce que connaîtront deux familles de notre cohorte.

Enfant de migrant... n'ayant jamais vécu à l'étranger

Enfin, comme pour la question de la nationalité, notons qu'un enfant d'immigré peut être né sur le sol français et n'avoir jamais connu de pays étranger, ni d'autre langue que celle de son pays de naissance, à savoir le français (ce qui n'est pas sans poser problème sur l'exploitation des statistiques de réussite des élèves dont les parents sont immigrés). Dans la circulaire de 1978³⁰, ces élèves étaient pris en compte dans les mesures spécifiques, ce qui n'est plus le cas en 2002. Pour opérer la distinction entre la situation des parents (immigrés) et la situation des enfants (immigrés ou natifs en France), Claire SCHIFF (2003, p. 93) va opter pour l'appellation de primo-migrant.

²⁹ La France est le pays d'Europe à enregistrer le plus grand nombre de demande d'asile en 2008. Source Eurostat [en ligne]. Disponible sur : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08052009-AP/FR/3-08052009-AP-FR.PDF

³⁰ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés* où on peut lire que « si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques ».

Vers d'autres dénominations

Quoi qu'il en soit, dans de nombreux cas de figure, cette appellation masque une diversité de parcours individuels et révèle en même temps une méconnaissance de ces jeunes. Ainsi, elle s'avère réductrice pour désigner notre public et il nous faut nous tourner vers d'autres expressions qui se sont développées.

1.1.3 Des non-francophones aux allophones sans maîtrise suffisante du français

C'est ainsi que s'impose pour nous le critère de la maîtrise du français, au lieu de la nationalité ou la dimension sociale liée à un projet migratoire unique. Dès 1970³¹, dans le contexte de création de classes spécifiques, la dimension linguistique apparaît pour spécifier une catégorie d'étrangers concernés par des mesures spécifiques : les « étrangers non francophones », dont l'adverbe négatif marque la privation et qui va s'étendre à un champ plus large d'élèves, indépendamment de la nationalité.

Mais quand est-on francophone ?

Cette qualification, suscitée en réaction à des difficultés pédagogiques, marque le début de la prise en compte de besoins spécifiques, étape initiatrice de mesures spécifiques et qui les légitime. Néanmoins, la notion de « francophone » n'est pas définie, laissant ambiguë son acception. Dans son premier usage, la notion de « francophonie », dont la paternité est attribuée au géographe Onesime Reclus au XIX^{ème} siècle, concerne les locuteurs du français, mais à quel niveau ? Dans le Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde (désormais DDFLES, CUQ, dir., 2003), la francophonie est définie sur différentes échelles de compétences, s'acheminant de la simple oralité à la pratique universitaire. Quel est donc le degré de francophonie pris en compte ? Pour les élèves qui ne connaissent pas d'autres mots français que ceux de la salutation et de la politesse, on peut s'accorder sur la non-francophonie, mais cette appréciation serait plus controversée quand le français est langue étrangère voire seconde.

On considère administrativement que là où le français est langue officielle, les individus sont francophones. Le code civil s'appuie sur cette généralité : est considérée francophone « *la personne qui appartient à l'entité culturelle et linguistique française, lorsqu'elle est*

³¹ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, Bulletin Officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

ressortissante des territoires ou Etats dont la langue officielle ou l'une des langues officielles est le français »³². Cette définition concerne 28 Etats ayant le français comme langue officielle ou co-officielle³³. Or, les recherches du Haut Conseil de la Francophonie (VALANTIN, dir., 2008) font apparaître que les locuteurs quotidiens de la langue française représentent une part très variable dans ces pays francophones. Prenons des pays où le français est l'unique langue officielle : seulement 5 % de la population l'utiliserait quotidiennement au Burkina Faso tandis qu'au Gabon, on compterait jusqu'à 80 % de locuteurs réels (ces chiffres approximatifs donnent une échelle de grandeur). Paradoxalement, ce n'est pas dans les pays dits francophones que l'on recense forcément le plus de locuteurs de langue française. En effet, parmi les dix pays comptant le plus de francophones, se trouvent l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, où la langue française n'a pas de statut officiel. C'est pourquoi, la francophonie est un concept vaste si l'on envisage les « États de la Francophonie » (concept géopolitique), les « États francophones » (notion juridique) et les « pays francophones » (réalité sociolinguistique).

Pour notre part, nous utilisons le terme de « non francophone » de façon restrictive, dans le seul cadre de l'absence totale de compétences en français.

La question de la francophonie pour la passation du Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF)

Concernant l'appréciation du niveau de francophonie, l'arrêté du 7 juillet 2005 sur le DELF semble plus nuancé (tenant compte, par exemple, que tous les Sénégalais ne sont pas forcément francophones) et opère une distinction : les individus de pays francophones peuvent passer l'examen *à condition* qu'ils n'aient pas la nationalité française. En effet, il est clairement spécifié que les candidats de nationalité française doivent être « *originaires d'un pays non francophone* ». Ainsi, la nationalité jointe à un milieu homoglotte atteste d'une proximité effective avec la France et implicitement, des compétences linguistiques avérées, rendant inutile la passation de cet examen. Par conséquent, on considère que les Français, originaires d'un pays francophone ne sont pas concernés par le DELF car il est implicite qu'ils maîtrisent la langue française ou du moins, qu'ils n'ont pas la nécessité d'obtenir ce diplôme. Or, à chaque session du DELF, on rencontre plusieurs élèves de nationalité française

³² Article 21-20, *Code Civil créé par la Loi n°93-933 du 22 juillet 1993 - art. 50 JORF 23 juillet 1993.*

³³ DGLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux langues de France), *La langue française dans le monde*, Références, 2006, p. 3.

et fraîchement arrivés d'un pays où le français est langue officielle³⁴. Nous avons évoqué les cas de Mina, la Française de Guinée-Conakry, et de Salif, le Français du Sénégal : Mina a passé le DELF A1 (niveau débutant) lors de sa première année en France et Salif a passé successivement les DELF A1, A2 et B1 au cours des trois premières années. Au vu des textes officiels, ces jeunes n'auraient pas dû être présentés et les diplômes n'auraient pas dû être délivrés.

Les nombreux élèves « francophones » en classe d'accueil

Cette problématique touche particulièrement notre académie témoin où le pays d'origine le plus représenté est la République Démocratique du Congo. Nous constatons que tous les élèves originaires d'un pays où le français est langue officielle, qu'ils soient de nationalité étrangère ou française, ne sont pas systématiquement dirigés vers la classe d'accueil, de même qu'ils n'en sont pas exclus du fait de leur « francophonie » (nous essaierons d'en comprendre les raisons en analysant ultérieurement les besoins linguistiques). Ainsi, se dessine un profil plus vaste d'élèves concernés par le français en tant que langue seconde : les élèves allophones « sans maîtrise suffisante du français ».

Le cas d'élèves « non francophones », en fait allophones, natifs de France

Ce profil se rapproche d'un autre type d'apprenants : les enfants nés en France, qui parlent une autre langue à la maison et arrivent à l'école maternelle sans « savoir » le français³⁵, voire poursuivent à l'école primaire avec une maîtrise insuffisante du français. Lors d'animations pédagogiques organisées par le premier degré, le CASNAV peut être invité pour apporter des conseils aux enseignants des écoles maternelles, démunis face à ces élèves qui ne parlent pas la langue de l'école. Les besoins sont parfois si accrus que les classes d'initiation (désormais CLIN), c'est-à-dire les dispositifs du primaire pour les écoliers nouvellement arrivés, leur ouvrent leur porte sous la pression des enseignants. Difficile de justifier que des élèves natifs parlant peu français et des élèves primo-arrivants parlant peu français, à compétences égales, ont des réponses pédagogiques et didactiques distinctes. Le critère déterminant qui assure actuellement la distinction entre ces deux catégories d'élèves est celui de l'arrivée, plus ou moins récente, en France.

³⁴ Annexe, doc. « Les statuts officiels de la langue française à travers le monde (DGLF) »

³⁵ Document d'accompagnement des programmes, « Le langage à l'école maternelle », CNDP, 2006.

Les élèves allophones nouvellement arrivés sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires

Avec l'acception retenue par la DEPP, l'appellation se développe et se précise : « *On entend par « nouvel arrivant non francophone » tout élève nouvellement arrivé en France (depuis moins d'un an), pour lequel la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne lui permet pas d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire* »³⁶. La définition exégétique révèle la réalité du terrain des classes d'accueil : la suppression de l'épithète facultative « *non francophone* », à laquelle correspond la « *maîtrise insuffisante de la langue française* » fait émerger une autre spécificité du profil lié à l'état de nouvel arrivant : l'insuffisance des « *apprentissages scolaires* » en relation avec le cursus antérieur ou le parcours individuel. Cette nouvelle entrée va complexifier d'autant les enseignements dispensés en dispositif d'accueil.

1.1.4 Les EBEP : élèves à besoins éducatifs particuliers

Progressivement, depuis une petite dizaine d'années, dans les textes officiels, sur les sites des rectorats, dans les bibliographies, apparaît une nouvelle terminologie associée aux élèves : il s'agit d'élèves à « *besoins éducatifs particuliers* », parmi lesquels on rencontre les élèves handicapés et les élèves précoces. L'expression qui figure déjà en 2002³⁷ (pour décrire le nouveau contexte éducatif dans lequel les missions du CEFISEM ont évolué) ne se réfère pas alors directement et explicitement aux élèves nouvellement arrivés. L'année suivante, lors de l'université d'automne à Vichy³⁸, l'expression se précise en incluant effectivement les élèves nouvellement arrivés parmi son public. On la retrouve en 2007 dans un encart³⁹ qui recense les structures pédagogiques destinées à un public à « *besoins éducatifs spécifiques* » : les classes d'accueil côtoient les classes relais (réservées aux élèves en décrochage scolaire). Ici l'arborescence les sépare des élèves handicapés ; ailleurs, on les retrouve sous la même rubrique. Dans le dernier rapport ministériel, cette nouvelle terminologie est préconisée : les ENAF pourraient devenir des EBEP (KLEIN, 2009). Nous ne pouvons faire l'économie de

³⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, édition 2008 ainsi que l'édition 2009.

³⁷ Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*.

³⁸ La question de ce large public a été débattue à l'occasion de l'université d'automne organisée à Vichy en 2003 (cf. Actes de l'université d'automne - *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers* 27-30 octobre 2003, collection A Propos).

³⁹ Encart 2007 : *énumération des structures pédagogiques prévues aux décrets du 25 mai 1950 modifiés*.

peser cette nouvelle appellation et de réfléchir sur le pouvoir du verbe quand re-nommer c'est, peut-être, transformer.

Aperçu diachronique des liens avec la notion de handicap

L'expression EBEP tisse des liens ténus avec les élèves handicapés, liens relayés par la parole courante : n'entend-t-on pas que les élèves sont « handicapés linguistiquement » ? Des besoins spécifiques jusqu'au handicap, quelle est la frontière instaurée par les textes officiels ? Insuffisance linguistique, insuffisance scolaire,... ou déficience de la parole, de la pensée... quel statut accorder aux aphasies des premiers temps ? Les premières structures d'accueil s'appelaient classes d'adaptation, ce qui n'est pas sans évoquer les structures homonymiques de l'époque⁴⁰, dédiées aux élèves en grandes difficultés scolaires (compétences inférieures au cycle 3). Dès 1978⁴¹, une circulaire fait référence au handicap de ces élèves qui éprouvent « *des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français* ». La même année, Claudine GRUWEZ déplore que « *tout se passe comme si l'enfant étranger était effectivement un handicapé* »⁴². Trente ans plus tard, dans le *Livre Vert* sur la scolarisation des enfants de migrants, au niveau européen, on rencontre 13 occurrences de « handicap » et ses dérivés, pour des handicaps linguistiques mais aussi socioéconomiques. En 2009⁴³, apparaît une nouvelle appellation ambiguë : l'UPEAA (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants), dont la sonorité évoque l'UPI réservé aux élèves présentant un handicap mental, visuel, auditif ou moteur, ce qui est un parti pris assumé dans le texte. Quel rapport entretient le handicap avec des élèves nouvellement arrivés ?

Le handicap, expression anglaise « hand-in-cap » (1827, littéralement la main dans le chapeau) correspondait à un jeu avant de désigner, par extension, un désavantage imposé à un tiers en position de réussite et ce, afin d'égaliser les chances pour celui qui était en situation d'infériorité. Ainsi, on retrouve l'expression pour les courses de chevaux où le handicap consiste à imposer un poids aux meilleurs chevaux afin que les plus faibles aient une chance de gagner. Le succès de la course ne dépend plus alors des compétences propres mais du

⁴⁰ Aujourd'hui, on parle de SEGPA, Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

⁴¹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 : *Scolarisation des enfants immigrés*

⁴² GRUWEZ Claudine, « Comment poser le problème », dans BESEVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n°44, 1978. Des études à l'appui, il remarque déjà que la réussite scolaire n'est pas entravée par la méconnaissance initiale de la langue française, mais plutôt par l'origine sociale.

⁴³ Abstract du rapport des inspections générales n°2009-082, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* [document remis lors de la réunion nationale des CASNAV le 8 octobre 2009].

hasard puisque les chances sont normalement égalisées. Ici, dans la course à la réussite scolaire, ce ne sont pas les plus aguerris de l'école française qui portent le handicap mais les nouveaux venus qui cumuleraient des handicaps d'ordre linguistique, scolaire, culturel. Au sens figuré, le handicap est alors un désavantage et au-delà une situation d'infériorité, pouvant renvoyer à une situation physique ou mentale déficiente.

En France, la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées* » de 2005⁴⁴ stipule que : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* ». Dans le cadre de l'Éducation Nationale, les situations de handicap sont alors traitées par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Or, les élèves nouvellement arrivés ne relèvent pas de ce service ni du handicap, bien que le terme leur soit associé par extension. La notion de « handicap » correspond à un statut défini d'élèves distincts. En fait, les élèves nouvellement arrivés font partie de la rubrique mitoyenne, dans la typologie officielle : ils correspondent aux élèves « *à besoins éducatifs particuliers* », terminologie hyperonyme des élèves à handicap ou précoces ou nouvellement arrivés. On renoue avec une origine anglophone : ce parti pris typologique se retrouve aussi par-delà la Manche.

L'enjeu de l'appellation d'EBEP

Cet « emplacement », dans la structuration des typologies d'élèves et de leur représentation, peut jouer sur deux niveaux : l'orientation et la passation d'examens. Concernant l'orientation, des demandes émanent parfois des enseignants pour rendre prioritaires certains élèves, notamment les élèves peu scolarisés antérieurement, afin qu'ils bénéficient de places réservées pour des CAP en lycée professionnel comme c'est le cas pour les élèves de SEGPA pour lesquels une commission spécifique est mise en place (il arrive que des dossiers d'élèves nouvellement arrivés passent au moment de cette commission, de façon officieuse, la question demeurant taboue et controversée comme discrimination positive). Lors de la passation d'examens, des élèves éprouveraient la nécessité d'avoir plus de temps pour lire les textes, traduire éventuellement à l'aide d'un dictionnaire et réaliser les épreuves mais la majoration de temps est un aménagement accordé aux seuls élèves

⁴⁴ Loi n° 2005-102, *Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*, du 11 février 2005, JO n° 36 du 12 février 2005, page 2353.

handicapés⁴⁵. Une proposition va dans ce sens, dans le rapport des Inspections Générales (KLEIN et SALLE, 2009, p. 173), s'appuyant sur cette association : « *les ENAF sont fortement « handicapés » lors des examens par leur manque de maîtrise de la langue française* », notamment pour les épreuves anticipées de français. Les auteurs du rapport évoquent les aménagements opérés en Angleterre où des épreuves différentes sont proposées aux élèves.

Certes, cette terminologie confirme des besoins et rétroactivement, devrait garantir une réponse didactique et pédagogique à ces besoins affirmés. Ceci dit, sur un plan sémantique, l'expression passe sous silence la spécificité de l'arrivée récente dans le système scolaire français et la maîtrise d'une ou plusieurs autres langues que le français. Elle n'explicite pas la teneur des besoins qui étaient jusque là sous-jacents à de précédentes terminologies. Ainsi, plus ferme dans ses intentions, elle se révèle plus floue dans la circonscription du public car tout élève ne peut-il pas avoir des besoins éducatifs particuliers ?

Les risques de dérive de l'appellation

Si cette terminologie assure et garantit la reconnaissance des besoins des élèves, tout en ouvrant une porte à des aménagements plus équitables et positifs pour la réussite scolaire, elle porte aussi son écueil. Ainsi, du handicap linguistique au handicap mental, la frontière est parfois mince comme on en juge à travers les dérives dans les orientations d'écoliers vers les classes d'intégration scolaire (CLIS) : en 2000, un élève sur dix inscrits en CLIS est de nationalité étrangère (RERS, 2006, p. 84). Ces orientations surreprésentées vers les sections spécialisées demeurent inquiétantes. Déjà, en 1996, les sociologues VALLET et CAILLE constataient que « *l'enseignement spécial [avait] pu être détourné de sa vocation initiale pour scolariser des enfants que l'on ne savait scolariser ailleurs* ». En 2008, un rapport européen dresse le même constat, au niveau de l'Europe, pour les enfants de migrants : « *Il y a une surreprésentation des enfants de migrants dans les filières de l'enseignement spécialisé* »⁴⁶.

Par ailleurs, le fait de ne pas stigmatiser les élèves en les englobant dans un groupe plus large peut aussi conduire à la perte de la spécificité des besoins linguistiques. Pour reprendre les propos de Joce LE BRETON (2007), du centre Alain Savary : « *Cette notion, à géométrie variable, apparaît donc comme peu stable et risque de se transformer en fourre-*

⁴⁵ Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005, version consolidée au 18 octobre 2009, *Décret relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap*.

⁴⁶ HECKMANN Friedrich (dir.), *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, NESSE report, European Commission, 2008 : « *There is an over-representation of migrant children in schools for children with special needs* ».

tout sémantique ». Enfin, vu que les auteurs du rapport ministériel proposent de baptiser les dispositifs en unité pédagogique pour « élève allophone arrivant », pourquoi ne pas avoir retenu cette dernière expression puisque l'objectif formulé est de resserrer la cohérence et l'harmonisation du renouveau terminologique ?

1.1.5 Les Parques : âge, temps et durée

D'enfants à élèves

Nous avons retenu, à l'appui des textes, le critère du temps et de l'arrivée récente. Penchons-nous sur la notion de temps pour mieux cerner nos élèves à travers l'histoire de leur accueil. La terminologie renvoie au profil identifié des élèves. En 1970, le public est circonscrit aux « enfants non francophones », ce qui nous ramène à la classe d'âge concernée : les écoliers de l'école élémentaire. Cependant, quoique n'étant plus enfants, certains grands adolescents pouvaient être intégrés dans ces classes, renforçant l'hétérogénéité, comme le rapporte la journaliste Dalila KERCHOUCHE, dans le roman documentaire portant sur sa famille : ainsi, à la fin des années 60, en Lot-et-Garonne, parmi les petits harkis, « *des jeunes de 15 ans se retrouvent avec des petits de 5 ans. L'un des plus âgés, Lakhdar, est souvent convoqué dans le bureau du chef de camp pour indiscipline.* »⁴⁷.

Au demeurant, si l'on se permet une brève digression sémantique, on remarque que les sèmes d' « enfants » contrebalance la connotation négative d'étranger, celui qu'on ne connaît pas, en lui associant un élément connu « enfant », connoté positivement. Par ailleurs, le nom d' « enfant » ramène à l'étymologie d' « *infans* », celui « *qui ne parle pas* », relevé par Véronique CASTELLOTTI (2007) qui constate que « *la langue peu ou mal connue renvoie en effet à un état d'infantilisation* ». Au niveau débutant, l'apprenant est limité à des actes de langage de la communication quotidienne, sans capacité linguistique d'abstraction ni discursive (non maîtrise de l'argumentation...) en français, ce qui le ramène à une position d'enfant quand bien même il a atteint une maturité et des compétences langagières dans sa langue d'origine. D'ailleurs, cela expliquerait parfois des comportements inadéquats d'élèves qui sont rapidement énervés, voire agressifs, ou joueurs, tactiles ou inertes et passifs car ils ne peuvent pas s'exprimer ou communiquer oralement avec l'entourage de l'école tandis que leur comportement évolue au fur et à mesure qu'ils acquièrent la langue et fortifient leur

⁴⁷ KERCHOUCHE Dalila, *Mon père ce harki*, Seuil, 2003, p. 139.

sécurité linguistique. Enfin, cette situation d' « infantilisation » a pu être renforcée quand un adolescent, parmi des écoliers, travaillait sur des textes de primaire.

Mais reprenons notre fil de Chronos. Trois ans plus tard, on trouve en titre de la circulaire « *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant entre 12 et 16 ans* »⁴⁸, le public s'élargit alors aux adolescents jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire. Ce n'est qu'en 1978 qu'apparaît le statut d'« élèves », ce qu'ils sont dans le cadre scolaire. La caractérisation par la nationalité (« étranger ») mise en parallèle avec le projet migratoire (« immigré ») demeure. Cependant, dans un contexte économique au racisme parfois latent, on relève l'appellation aussi vague que poétique : « *enfants venus d'ailleurs* »⁴⁹, gommant la nationalité pour soulever tant le mystère que la curiosité... D'où viennent-ils ?... Cécile Goi l'élucidera dans un ouvrage du même nom⁵⁰.

Du semelfactif dans les « primo-arrivants » ? De l'accompli dans « nouvellement arrivé »

Pour éviter la confusion avec les enfants de nationalité étrangère ayant fait toute leur scolarité en France et en difficultés scolaires, on utilise dans la circulaire de 1986⁵¹ les périphrases « *enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France* » ou « *qui viennent d'arriver en France* », ainsi que « *élèves étrangers effectivement non francophones et nouvellement arrivés en France* ». Dans la circulaire qui l'abroge et toujours en vigueur, à savoir celle de 2002, ces appellations subiront des élisions révélant l'hétérogénéité de ces élèves qui ne sont pas, comme nous l'avons vu, ni tous « étrangers », ni tous « enfants d'immigrés », ni tous « non francophones ». S'installe alors l'appellation d'élèves nouvellement arrivés en France qui marque l'accomplissement du procès, concurrencée par celle de « *nouveaux arrivants* »⁵² qui figure dans l'acronyme de CASNAV et préférée à celle de « *primo-arrivants* ».

⁴⁸ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*.

⁴⁹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

⁵⁰ GOI Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de Ville École Intégration, 2005. Remarquons que l'expression a des antécédents : par exemple, on trouve l'ouvrage de MORO M.R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs, naitre et grandir en France*, La Découverte, Paris, 2002, qui concerne plus largement les enfants de migrants nés en France.

⁵¹ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France*, Bulletin Officiel n° 13, 3 avril 1986, abrogée et remplacée par la circulaire n° 2002-100, 25 avril 2002.

⁵² Expression figurant, par exemple, dans la circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*.

Cette dernière expression « *primo-arrivants* » avait traversé les années 90⁵³ jusqu'aux années 2000. Très répandue, cette expression est retenue par Fatima DAVIN-CHNANE-Chnane, par exemple, qui s'en justifie dans ses travaux de recherches (2005, p. 39). Seule une minorité de profils rend l'expression dissonante : les enfants nés en France, partis en bas âge dans un autre pays, qui reviennent en France. Ces cas sont peu fréquents. Nous en comptons 5 pour notre échantillon académique. De plus, des enfants font des allers-retours France-pays en fonction des contrats des parents, certains sont enfants du voyage, etc. Dans notre cohorte, nous retrouvons deux sœurs pakistanaïses qui ont passé deux années en France en école élémentaire, sont reparties poursuivre leur scolarité au Pakistan et sont revenues en France à l'adolescence. En revanche, nous n'avons pas considéré comme élèves nouvellement arrivés ceux qui, nés en France, ont passé seulement une ou deux années à l'étranger : ainsi, Amara a été vivre dans le village malien de sa famille où il a été scolarisé pendant deux années en école coranique (parfois c'est le choix du jeune, parfois c'est la volonté de la famille pour des raisons éducatives) puis il est revenu dans son collège d'origine, en France.

Par ailleurs, l'appellation de « primo-arrivant » est retenue par certaines académies : en Guyane, elle désignerait les élèves allophones nés dans le département par opposition aux élèves « nouveaux arrivants » nés hors département (KLEIN, 2009, p. 17).

Nathalie AUGER (2011, p. 18) explique que l'appellation perdrait sa popularité au début des années 2000 car le diminutif « *primo* » rappellerait « *primo-infectieux* ».

De la « date limite » de l'appellation

L'expression « primo-arrivant » n'éluide pas la question de la durée, à savoir pendant combien de temps un élève est 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 (CUQ, dir., 2003), 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* ». Cette acception est retenue par la DEPP (RERS, 2008, p. 28) : 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

⁵³ Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 1er juin 1999, *Circulaire relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants*.

Marseille, nous retrouvons un cadre similaire : Fatima DAVIN-CHNANE-Chnane (2007, p. 31) 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* ». Gérard VIGNER (2009, p. 26) explique aussi que « *la durée de prise en charge ne saurait excéder celle correspondant à une année scolaire* » 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 enseignants, 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 décret⁵⁴ 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* »⁵⁵ 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

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.

antérieure), la durée « sera normalement de 2 ans »⁵⁶. Les durées sont plus extensibles en 1978, on envisage alors le « redoublement » à condition qu'il consiste à « ne pas imposer à l'élève une pure et simple répétition de l'année antérieure, mais à enrichir son programme »⁵⁷. En 1986⁵⁸, 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 KLEIN (2009, p. 72-74) 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 l'est 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 l'apprend notre enquête (2009), n'avaient-ils plus le droit de bénéficier des cours du dispositif ?

Un an : des fois ça va, des fois ça ne va pas

Enfin, du côté des élèves, certains jeunes, au bout de trois ans en France, font appel au CASNAV par le biais d'un conseiller d'orientation psychologue, pour réintégrer un dispositif car ils « ne comprennent rien aux cours » tandis que d'autres vont très rapidement se

⁵⁶ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

⁵⁷ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés.*

⁵⁸ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.*

confondre dans la classe ordinaire et tourner la page. L'anecdote de la formatrice Nadine CROGUENNEC-GALLAND (2009, p 56) est révélatrice des élèves qui ne veulent pas être catalogués : « *Quand il me croisait et qu'il était seul Pedro [ancien élève de classe d'accueil] me disait bonjour, quand il était avec des camarades de sa classe, il m'ignorait. Il fuyait son passé de « primo-arrivant » comme une maladie, une sorte de « primo-infection ».* Peut-être qu'à leur façon, les élèves essaient-ils parfois aussi de changer notre regard pour ne plus être considérés comme élèves nouvellement arrivés ?

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, depuis 2009 en France, la catégorie de « primo-arrivant » adulte recouvre une période de 5 années⁵⁹. Son estimation peut donner droit à des durées variables d'apprentissage, comme nous l'avons souligné (MENDONÇA DIAS, 2009), d'où des progressions très différentes fondées sur une année scolaire dans un DAI ou sur quatre semestres dans le collège Ha de la cohorte. Si l'appellation d' « élève nouvellement arrivé » porte une orientation sémantique temporelle forte, celle-ci disparaît dans l'intitulé d' « élèves à besoins spécifiques ».

En 2010, suite à l'enquête des Inspections Générales, 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.

1.1.6 Le public concerné en chiffres

Jusqu'en 2001, date des premières enquêtes nationales, il est difficile de chiffrer le nombre exact d'élèves au vu de la confusion entre la nationalité et les élèves effectivement nouvellement arrivés, entre ceux qui sont repérables dans des dispositifs et ceux intégrés directement dans le cursus ordinaire. En 1952⁶⁰, en s'appuyant sur la nationalité, on estime que le premier degré compte 127 000 enfants, mais les enfants d'Afrique du Nord et d'Afrique Noire ne sont pas comptabilisés comme étrangers. En 1975, on s'appuie aussi le critère de la nationalité, peu éclairant comme nous l'avons vu.

⁵⁹ 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.*

⁶⁰ Données du Courrier de l'Éducation du 28 avril 1975 rapportées par CUENAT Pierre, *La scolarisation d'enfants d'immigrés*, Cahiers Pédagogiques n°143, avril 1976, p. 5.

Remarquons que, jusqu'au XX^{ème} siècle, ce sont plutôt les Français qui migraient (développant leur propre cadre scolaire dans les pays d'accueil) jusqu'à ce que la tendance soit rééquilibrée avec, au début du XX^{ème} siècle, un appel pour la main d'œuvre étrangère puis aussi, pour contrebalancer le déficit démographique. Le pic est atteint en 1972, année où la France instaure une politique de maîtrise des flux migratoires, avec comme corollaire l'augmentation des personnes en situation irrégulière.

Les données chiffrées grâce à une enquête nationale tri-annuelle

Depuis 2001, chaque année, le ministère de l'Éducation Nationale envoie une enquête en trois phases à tous les établissements afin qu'ils fassent remonter le nombre d'élèves nouvellement arrivés. Le titre en est « *Enquête sur l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* ». Un premier problème se pose dans la qualification de « non francophones » sujette à de longues controverses, à des interprétations variables de la part des enquêtés et qui paraît impropre comme nous l'avons vu à désigner génériquement notre public, n'en étant qu'un sous-groupe.

Par ailleurs, concernant les incidences sur les chiffres des statistiques, nous observons qu'en 2008-2009 (RERS, 2009, p. 29), l'académie de Paris a accueilli 2500 élèves qui bénéficient tous d'un soutien, à « 100 % ». Or, comme il nous apparaît dans l'analyse des profils, certains élèves francophones arrivent en France et n'ont besoin d'aucun soutien. En fait, l'académie de Paris ne comptabilise que les élèves bénéficiant effectivement de soutien au titre de leur arrivée récente en France, qu'ils soient francophones ou non. La pratique avait déjà été repérée par Claire SCHIFF (2003, p. 16), avec la Seine-Saint-Denis, où les élèves intégrant directement les classes de cursus ordinaire n'étaient pas comptabilisés. Pour résumer, comme il est clairement écrit en synthèse des statistiques, le public concerne tout élève « *pour lequel la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne lui permet pas d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire* » (RERS, *ibid.*)

Dans l'enquête telle qu'elle est soumise aux établissements⁶¹, le premier tableau fait apparaître le nombre de dispositifs d'accueil de l'établissement (classes d'accueil...) et le second tableau fait apparaître les élèves, en opérant la distinction entre ceux qui étaient déjà dans le dispositif à la sortie scolaire de juin et ceux qui sont arrivés (ou partis) aux trois moments de l'enquête. Les réponses concernant les élèves nouvellement arrivés figurent et le

⁶¹ Annexe, doc. « Enquête du Ministère de l'Éducation National sur l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ».

profil est ainsi défini : « *On entend par “nouvel arrivant non francophone” tout élève nouvellement arrivé en France (depuis moins d’un an), [...]* ». A ce titre, pour l’année 2008-2009, la DEPP relève 920 élèves nouvellement arrivés dans l’académie d’Amiens, dont 87,3 % scolarisés en dispositif. Or, le nombre d’élèves évalués par le CASNAV d’Amiens ayant fait leur première rentrée scolaire en France au cours de cette année scolaire s’élève à 394. Même si quelques établissements peuvent omettre de signaler les arrivées au CASNAV d’Amiens, ces cas isolés n’expliquent pas à eux seuls l’écart de 536 élèves. Les données renvoient à l’ensemble des élèves inscrits dans les dispositifs d’accueil parmi lesquels ceux inscrits depuis moins d’un an, en septembre, au début de l’enquête (qui se termine 10 mois plus tard). Or, dans l’académie d’Amiens, il n’est pas rare que des élèves soient inscrits pendant 2 ans et parfois plus, bénéficiant alors d’une ou deux heures de soutien dans le cadre du dispositif où ils demeurent inscrits. Dans ce cas, ces élèves sont comptés d’une année à l’autre. A titre d’exemple, le collège Ha de la cohorte représente une centaine d’élèves inscrits en dispositif alors que les élèves ayant effectivement fait leur première rentrée en France, en 2008-2009, sont au nombre de 32 élèves. Pourquoi ? Des élèves, issus des CLIN du primaire, ont fait leur rentrée en sixième tandis que le restant était déjà présent l’année précédente, voire les années passées. En outre, pour comprendre les chiffres de la DEPP, nous pouvons remarquer que certains dispositifs accueillent quelques élèves allophones ayant fait toute leur scolarité en France hexagonale et outre-mer, mais dont les problématiques linguistiques se rapprochent de celles des élèves allophones venant de l’étranger. Ces cas demeurent néanmoins marginaux.

Ainsi, les chiffres de la DEPP associeraient les élèves arrivés depuis plus d’un an (à compter de la rentrée en septembre de la première enquête) et ayant encore des besoins linguistiques, plus quelques cas d’élèves allophones ayant fait toute leur scolarité en France, ainsi que les élèves effectivement arrivés depuis moins d’un an (à compter du mois de juin de la dernière enquête). En revanche, il semblerait que les résultats n’incluent pas les élèves nouvellement arrivés en France, parfaitement francophones, qui se sont intégrés rapidement dans le cursus scolaire sans nécessiter de soutien, ce que nous avons évoqué avec les chiffres de Paris. Par ailleurs, les jeunes de 16-18 ans scolarisés dans le cadre de la Mission Générale d’Insertion ou bénéficiant d’une formation par le GRETA ne sont pas comptabilisés dans la somme totale d’élèves nouvellement arrivés. Aujourd’hui, les résultats variables résultent moins d’un dysfonctionnement, tel que le faisait déjà remarquer Claire SCHIFF (2003, p. 17-19), que d’un malentendu sur l’appellation d’élèves nouvellement arrivés et peut-être tous les acteurs ne comptabilisent pas systématiquement les mêmes élèves. Sylvie KLEINHOLT,

responsable du traitement de ces statistiques au ministère, s'en est expliquée lors d'un échange que nous avons eu : « *dans le cadre de cette enquête, cela n'a pas d'incidences puisqu'il s'agit pour le ministère de savoir quels sont les moyens mis en place pour ce type d'élèves* ».

Des élèves non recensés

En dernier lieu, nous pouvons remarquer à la marge que certains jeunes ne sont pas scolarisés mais il est difficile d'en estimer le nombre. Aujourd'hui, on compte quelques enfants du voyage venus de l'étranger que les familles, parfois mal (ou pas) informées ou désintéressées, ne scolarisent pas, bien qu'il existe des aménagements spécifiques pour ce public mobile (notamment via des emplois du temps aménagés et la mise en place de conventions avec le CNED). Quelques filles restent à la maison, par tradition, et s'occupent de tâches ménagères. Certains enfants de parents sans-papiers sont gardés à la maison par crainte d'expulsion. Pourtant, depuis 1984, « *les titres de séjour des parents ou des responsables du mineur n'ont pas à être demandés lors de son inscription dans un établissement* »⁶² sauf pour les mineurs de plus de 16 ans ou des jeunes sans leurs parents. Si théoriquement les écoles ne communiquent pas d'informations aux préfetures, les informations telles que l'adresse figurent sur la Base Élèves, ce que combattent diverses associations en lutte contre le fichage des élèves ou encore le Réseau d'Éducation Sans Frontières. Enfin, il existe des mineurs victimes d'esclavagisme, dans des réseaux de prostitution notamment et qui sont d'autant plus isolés qu'ils ne maîtrisent pas la langue du pays.

1.1.7 Quelle appellation retenir ?

Il nous a paru important de questionner le poids des mots tout en réinscrivant ce public dans l'histoire de l'Éducation Nationale. A travers ces premières analyses, se dessinent en filigrane des représentations et des réponses différentes, évolutives en liaison avec le contexte socio-économique voire géopolitique mais aussi éducatif. Étrangers ou français, francophones ou non francophones, les élèves de notre étude entrent pour la première fois dans le système scolaire et ont des besoins liés à cette situation inédite. Afin de ne pas inventer une longue

⁶² Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984, *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*.

périphrase susceptible de générer un nouveau sigle et pour nouer notre étude à son contexte, nous emploierons la terminologie officiellement en cours d' « élèves nouvellement arrivés en France ». Pour notre étude, nous ferons référence aux seuls élèves qui viennent d'arriver en France dans le courant de l'année scolaire pour poursuivre leur scolarité dans le premier ou second degré et qui, quel que soit leur degré de maîtrise du français, sont isolés ou inscrits dans un dispositif d'accueil. Dans le cadre de notre étude, il s'agira uniquement des élèves qui arrivent dans le territoire hexagonal de la France. De plus, pour évoquer ceux qui sont sur le territoire depuis plus d'un an et bénéficient encore de cours de français langue seconde, nous préciserons le temps passé dans le système scolaire français.

1.2 Un public hétérogène ? Présentation de l'échantillon, l'année 1

Afin de comprendre la variabilité éventuelle des enseignements et de façon inhérente, des apprentissages, qui rendrait la perspective d'un programme caduque, nous pouvons étudier sa relation avec l'hétérogénéité des profils et incidemment des besoins puis nous interroger, à savoir : quels sont les facteurs déterminants et pertinents qui conduisent (*peut-être*) à individualiser l'enseignement ? De plus, reste à s'interroger si certains jeunes seraient plus disposés que d'autres à réussir l'apprentissage de la langue française... Il y a près de deux siècles, l'officier et explorateur John Dundas Cochrane rapportait l'aptitude des Russes à apprendre une langue étrangère :

*« A young Frenchman [...] prefers it seems to remain here teaching his native language rather than return to his native country He murmured a little at the facility with which his scholars acquired the tongue remarking also what I believe is now generally acknowledged the general aptitude of the Russian whether in learning or teaching. »*⁶³

Est-ce que l'étude des facteurs d'hétérogénéité permet de démystifier cette « aptitude » naturelle ? Nous essaierons d'avoir une approche la plus globale possible afin de distinguer ce qui relève de l'enseignement et ce qui relève de facteurs individuels dans la réussite scolaire d'élèves allophones, dans la mesure du possible, en prenant compte du cadre général d'apprentissage et d'enseignement (cf. schéma 2, en introduction).

Hétérogénéité, j'écris ton nom

De la première à la dernière circulaire, l'hétérogénéité caractérise le public des élèves nouvellement arrivés. Dès la première circulaire, en 1970, cet aspect est souligné : *« les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, [...] la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socioculturel, la langue maternelle,*

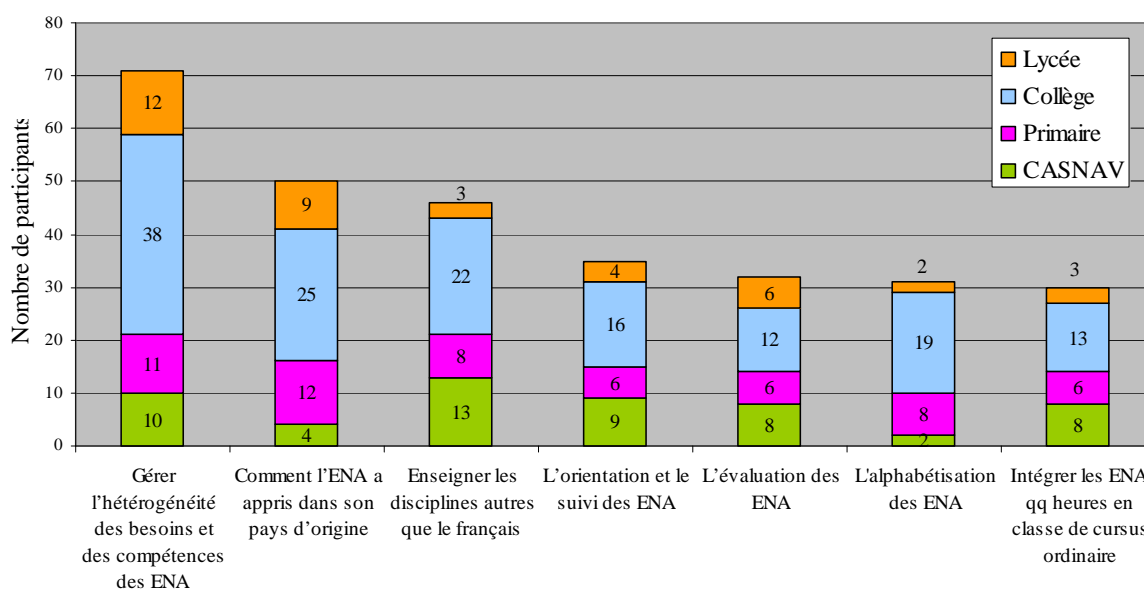
⁶³ «Un jeune Français [...] semblerait préférer rester ici pour enseigner sa langue natale plutôt que retourner dans son pays natal. C'est un peu à voix basse qu'il évoquait la facilité avec laquelle ses élèves apprenaient la langue et il remarquait aussi, ce qui, je crois, est habituellement admis, l'aptitude générale des Russes que ce soit pour apprendre ou pour enseigner. » dans COCHRANE J.D., *Narrative of a pedestrian journey through Russia and Siberian Tartary, from the Frontiers of China to the Frosen Sea and Kamtchatka*, London, 1824, p.81.

la scolarité antérieure, etc.. »⁶⁴. De même, le rapport ministériel remis en 2002 (LECOURBE, POLVERINI, GUERIN et alii, 2002) s'ouvre sur le constat d'une grande hétérogénéité liée à l'âge, au pays d'origine, au niveau scolaire, à la situation sociale et sanitaire, au niveau de revenu, à l'encadrement familial et à la situation au regard du droit des étrangers. Ces données varient d'une académie à l'autre. A cette hétérogénéité constatée sur une grande échelle (plusieurs académies), répond en écho celle qui nous préoccupe plus : l'hétérogénéité du groupe-classe sur le plan des compétences.

L'hétérogénéité du groupe-classe

En juin 2008, quand nous demandons⁶⁵ à 140 enseignants et formateurs de choisir parmi 14 titres de livres fictifs concernant l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés : l'intitulé « *Gérer l'hétérogénéité des besoins et des compétences des ENA* » remporte les suffrages et fédère la moitié des enquêtés comme centre d'intérêt commun :

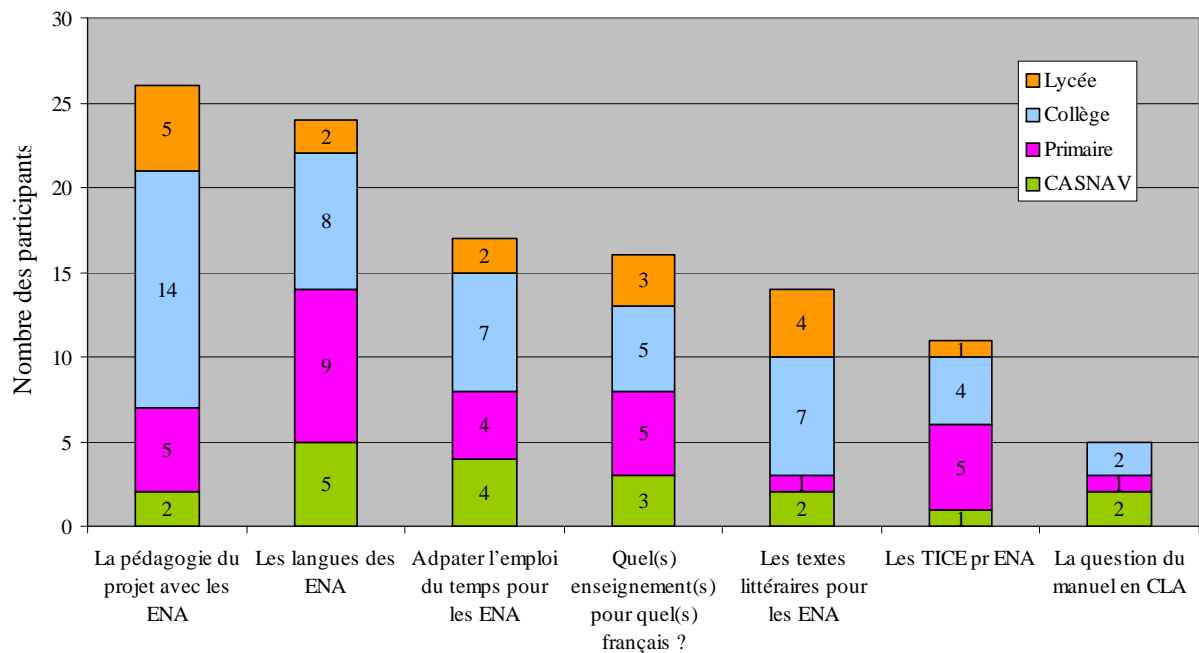
Les 7 titres les plus choisis par les 140 participants



⁶⁴ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, Bulletin Officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

⁶⁵ Annexe, doc. « Questionnaire de pré-recherche, juin 2008 ». Chaque professeur pouvait choisir 3 thématiques au maximum.

Les 7 titres les moins choisis par les 140 participants



Par ailleurs, quand nous interrogeons ces mêmes enseignants sur la mise en place d'un programme scolaire, cette éventualité est écartée principalement au nom de l'hétérogénéité des groupes. De quelle hétérogénéité s'agit-il et dans quelle mesure est-elle active ? A titre d'exemple, voici l'opinion d'un professeur enquêté au cours de notre questionnaire (2008):

« Un programme est difficile à suivre avec ce type d'élèves qui ne progressent vraiment pas tous au même rythme. [...] Ils n'ont pas tous les mêmes besoins en raison de leurs cultures et de leurs niveaux de scolarisation différents : nous faisons avec eux un suivi le plus personnalisé possible. Trouver un programme qui correspondrait à chacun est impossible... ».

Dire que les classes d'accueil sont hétérogènes, serait-ce donc un pléonasme ?

L'hétérogénéité... et alors ?

Dans notre précédente recherche universitaire (2006), nous avons étudié les implications des facteurs d'hétérogénéité en observant que certains étaient non modifiables par l'enseignant, qu'ils soient spécifiques aux élèves nouvellement arrivés (hétérogénéité des pays d'origine, des langues premières, des cursus scolaires antérieurs...) ou non spécifiques (hétérogénéité du milieu socio-culturel, hétérogénéité de l'intelligence...). Ces facteurs en eux-mêmes pouvaient être pris en compte dans l'enseignement sous forme d'activités

culturelles, par exemple, ou tout simplement par la prise de conscience par l'enseignant des rythmes d'apprentissage différents ou de sources d'erreurs.

Nous avons considéré à part l'hétérogénéité de la motivation (VIAU, 1997), élément moteur de l'apprentissage. En effet, celle-ci peut être spécifique aux élèves nouvellement arrivés comme étant la conséquence des facteurs cités (l'élève peut être motivé du fait du projet de séjour en France, de sa connaissance antérieure du français qui rend son apprentissage plus ou moins facile) ou bien la motivation peut être non spécifique, comme pour n'importe quel élève : elle est, par exemple, à mettre en relation avec les encouragements de la famille.

Nous donnons ici un tableau synthétique des facteurs d'hétérogénéité des élèves nouvellement arrivés en classe d'accueil, identifiés dans notre précédente étude (sur un échantillon de 18 élèves) à un temps fictif T où les élèves arriveraient en même temps dans la classe d'accueil de collège, ce qui nous permet de mettre en évidence une situation initiale.

Facteurs d'hétérogénéité spécifiques d'élèves nouvellement arrivés allant être inscrits en classe d'accueil au collège	
Identité de l'élève	Hétérogénéité de l'âge : Les élèves peuvent avoir jusqu'à 7 ans de différence dans la classe d'accueil.
	Hétérogénéité des pays d'origine : On peut compter autant de pays que d'élèves ce qui sous-tend des rapports différents avec la culture française.
Arrivée de l'élève	Hétérogénéité des conditions de départ et du projet de séjour en France : Demande d'asile, regroupement familial, exil, adoption, fugue...
	Hétérogénéité du temps passé en France : Des élèves viennent d'arriver, d'autres sont là depuis plusieurs mois en attente d'inscription dans une classe d'accueil.
Situation linguistique	Hétérogénéité des langues premières : On peut compter parfois autant de langues premières que d'élèves.
	Hétérogénéité du plurilinguisme : Certains élèves ont déjà été confrontés à l'obligation d'acquérir une langue seconde pour l'école.
	Hétérogénéité de l'apprentissage antérieur du français : Français inconnu, langue vivante, langue seconde voire première.
	Hétérogénéité du contact avec la langue française en milieu homoglotte : Arrivés en France, des élèves n'utilisent presque que le français comme langue de communication tandis que pour d'autres, l'usage du français est circonscrit à la classe.
Compétences disciplinaires et scolaires	Hétérogénéité du niveau de scolarisation atteint dans le pays d'origine : Des élèves n'ont jamais été à l'école, d'autres épisodiquement et certains ont suivi une scolarité continue.
	Hétérogénéité des curricula antérieurs : Les disciplines dispensées et les contenus disciplinaires ne sont pas forcément les mêmes d'un pays à l'autre.
	Hétérogénéité des compétences antérieures d'apprentissage : Apprentissage par cœur, importance accordée au discours oral du professeur...
Facteurs d'hétérogénéité non spécifiques aux élèves de classe d'accueil mais communs aux collégiens	
<ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité du niveau socio-culturel de la famille • Hétérogénéité culture écrite / orale <p>La présence des livres, l'acte d'écrire est plus ou moins familier suivant les élèves ; certains ont une culture de l'oral et n'ont jamais vu leur langue première ou leur sociolecte sous forme écrite.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité de la reconnaissance de l'école au sein de la cellule familiale <p>Certains sont encouragés à réussir l'école ; pour d'autres, l'école sert à attendre le jour où l'enfant pourra travailler... pour de vrai. Cette hétérogénéité influence la motivation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité des pratiques de lecture cursive en langue de scolarisation <p>Certains élèves n'ont jamais lu de livres en entier. D'autres lisent tous les jours, en dehors du temps scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité du nombre de mots maîtrisés en langue première • Hétérogénéité des moyens humains et matériels disponibles à la maison pour favoriser les apprentissages : <p>Certains ont des dictionnaires, des ordinateurs, des professeurs à domicile...</p> <p>Et d'autres hétérogénéités : motivation, intelligence, tempérament, religions, vécu personnel, santé, etc.</p>	

Ces facteurs vont déterminer la classe d'affectation dans un premier temps et puis, en relation avec les cours qui seront dispensés en classe d'accueil, la progression des compétences linguistiques, disciplinaires et scolaires.

Afin d'avoir une meilleure connaissance de nos élèves, nous allons ausculter les facteurs spécifiques qui nous serviront ultérieurement pour comprendre leurs impacts sur l'organisation des dispositifs d'accueil et l'organisation du contenu didactique en classe d'accueil et rétroactivement, les effets de l'enseignement. Nous situons régulièrement les collégiens de notre cohorte par rapport à l'échantillon académique et nous comparons ponctuellement avec les données nationales et académiques pour les années suivantes, de sorte à avoir une vision plus large de la situation.

1.2.1 Autant de garçons que de filles

Pour ce qui est de notre échantillon académique, nous observons une répartition particulièrement équilibrée entre la venue de garçons et de filles, à quatre élèves près, quel que soit le pays d'origine. L'écart le plus important concerne le Cap Vert dont 5 filles sont originaires contre 1 garçon. De même, on ne relève pas de différences significatives quant à leur projet migratoire : on trouve à part assez égale des garçons et des filles qui viennent dans le cadre de regroupement familial ou en tant que mineur isolé. Néanmoins, chez les plus âgés, on observe que les plus de 16 ans sont majoritairement des garçons (60% contre 40 % de filles), tout projet migratoire confondu.

Plus précisément pour notre cohorte de 190 collégiens, nous comptons 97 garçons et 93 filles.

1.2.2 La question de l'âge et des classes d'affectation

Les élèves arrivent à tous les âges : ils sont repérés généralement à partir de 6 ans et sollicitent une inscription en lycée jusqu'à une vingtaine d'années. On remarque qu'ils sont en plus grand nombre dans le second degré que dans le premier degré, alors qu'inversement, il y aurait plus de dispositifs d'accueil dans le premier degré que dans le second degré⁶⁶. Cependant, les élèves relevant du second degré peuvent demeurer en attente d'affectation : pour 2001, un record serait probablement atteint dans l'académie de Créteil, avec 342 élèves

⁶⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Note d'information 06-08, Paris : DEPP.

en attente (LECOURBE, POLVERINI, Guérin et alii, 2002, p. 22). Certes, pour certains, il ne s'agit que d'une attente administrative mais pour d'autres, un manque de place dans les dispositifs.

Quelques élèves avec un âge... approximatif

Avant de commenter l'hétérogénéité de l'âge, faisons une remarque sur les données récoltées, remarque qui paraîtra peut-être anecdotique mais qui révèle des cas particuliers. Il arrive que des jeunes ne connaissent pas leur âge exact. Nous avons des témoignages où la date de naissance correspondrait en fait à la date de déclaration de naissance de l'enfant, ce qui peut donner lieu à un décalage de quelques jours à plusieurs mois. Loin de nous l'idée de solliciter un « test d'âge osseux » d'autant qu'il a été établi que les résultats de ce type d'examen peuvent varier suivant les pays d'origine. En effet, la croissance n'est pas la même aux quatre coins de la planète et des grilles de référence⁶⁷ sont celles d'enfants d'Amérique du Nord. De plus, il est nécessaire d'avoir un point de comparaison pour chaque individu (examen en deux temps distincts). Enfin, l'usage de ces tests devrait être réservé déontologiquement à informer de la minorité, dans le cadre de la protection des mineurs⁶⁸. La question est problématique quand l'établissement accueille une petite fille qui paraît 8 ans et dont la date de naissance en indique 14, ce qui est déjà arrivé. Il y a quelques années, une enseignante du collège Ha a accueilli un enfant qui faisait plus jeune que son âge et, s'il n'y avait pas d'enfant en jeu, le récit pourrait s'apparenter à un vaudeville : un papa réside en France avec sa deuxième épouse depuis un grand nombre d'années, il fait venir un enfant de son premier mariage or l'enfant est bien plus jeune que l'âge déclaré. En fait, il a eu cet enfant avec sa première épouse alors qu'il venait de se remarier avec la seconde : pour éviter la colère de sa compagne et faire accepter l'enfant au domicile, le père a modifié les dates de naissance. Concernant notre cohorte, un adolescent de quinze ans a été inscrit en CLA-NSA : avec son visage d'enfant, il pleure quand il oublie son cahier et la physionomie comme le comportement laissent imaginer qu'il est encore bien proche de l'enfance... D'après les explications du père, l'enfant a vécu dans un village reculé à la frontière nord du Sénégal et a subi des carences alimentaires qui expliqueraient ce retard de croissance. Quelle qu'en soit la cause, ces cas demeurent occasionnels et renforcent alors le paysage hétérogène des âges en présence dans les dispositifs d'accueil.

⁶⁷ Cf. la méthode de Greulich et Pyle.

⁶⁸ La Défenseure des Enfants, *Actes du colloque Mineurs étrangers isolés, vers une harmonisation des pratiques pour l'intérêt supérieur des enfants*, 20 juin 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://defenseurdesenfants.fr/pdf/Actes_MEI.pdf

Les classes d'affectation : le décalage par rapport à l'âge de référence

Dans une même classe d'affectation (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}), nous pouvons trouver des différences d'âge importantes. Cette large fourchette est permise par la circulaire de 2002 autorisant un décalage de deux ans par rapport à l'âge de référence. Ainsi, quand un élève précoce rencontre un autre en insuffisance scolaire, cela peut donner lieu à de grands écarts. Si on observe les affectations proposées aux 190 collégiens de la cohorte, on remarque que des élèves de cinquième peuvent théoriquement⁶⁹ représenter jusqu'à 6 âges différents, le plus jeune aurait 11 ans et le doyen en aurait 16, comme nous le voyons ci-dessous :

Les affectations des 190 élèves de la cohorte, l'année 1

	SIXIEME (11-12 ans)	CINQUIEME (12-13 ans)	QUATRIEME (13-14 ans)	TROISIEME (14-15 ans)	classe inconnue	Total
10 ans	2					2
11 ans	6	1				7
12 ans	27	5			2	34
13 ans	12	15	1			28
14 ans	4	16	21	5		46
15 ans		8	17	13	1	39
16 ans		1	10	15		26
17 ans			1	3		4
Age inconnu	1		1		2	4
Total	52	46	51	36	5	190

Les classes d'accueil : jusque 7 ans de différence

La diversité des âges est renforcée par le fonctionnement de la classe d'accueil. Par exemple, quand le collège a une seule classe d'accueil, les élèves qui en suivent les cours viennent de classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème}. Lorsque l'établissement a plusieurs classes d'accueil, le dispositif privilégie généralement une organisation par niveau linguistique où l'on retrouve généralement les faux-débutants (niveau introductif A1), les intermédiaires (niveau de survie A2) voire les avancés (niveau seuil B1). Aussi, si on se réfère à notre tableau, dans un même groupe, on pourrait avoir théoriquement jusqu'à 8 âges différents, s'étalant de 10 à 17 ans.

L'âge est-il une construction sociale ?

Il est difficile d'évaluer l'impact de l'âge dans l'apprentissage, car comme Louis PORCHER le rappelle, l'âge est avant tout une construction sociale : « *tous les pays*

⁶⁹ Théoriquement, car les élèves ne sont pas inscrits dans les mêmes établissements.

n'enseignent pas les mêmes matières aux mêmes âges, ni de la même manière, n'exigent pas de comportements ni de performances analogues » (GROUX, dir., 2003, p. 86). Nous y revenons en abordant la question de l'hétérogénéité des curricula antérieurs et des niveaux scolaires. A cela, ajoutons le vécu personnel en ne citant que le cas d'enfant soldat.

Qui plus est, les jeunes ne progressent pas au même rythme, ainsi rencontre-t-on quelques enfants précoces. Pour 2008-2009, deux enfants (camerounais et arménien) de 10 ans ont « sauté » des classes dans leur pays d'origine et au vu de leurs compétences scolaires, ont fait leur rentrée en sixième tandis qu'une petite fille nigérienne du même âge, Sonia, était même pressentie pour la 5^{ème}.

La représentation de l'âge : y a t'il un meilleur âge pour apprendre ?

Par ailleurs, la question de l'âge peut jouer un rôle dans la représentation des élèves. N'entend-t-on pas le discours suivant : « *Plus un élève est âgé, moins il semble désireux de faire des apprentissages de base, même si ses possibilités sont grandes.* » (FRANCEQUIN, 1998) ou inversement, plus l'élève allophone est jeune, plus il apprend vite. Cela n'a pas été vérifié dans notre étude de 2006 sur un échantillon de 18 collégiens : les élèves plus jeunes n'apprenaient pas plus vite (au collège). Néanmoins, il pourrait être intéressant de vérifier cette hypothèse. En ce qui nous concerne, nous supposerions plutôt que c'est le niveau de scolarisation antérieur qui influence la rapidité d'apprentissage : il s'agirait plutôt d'âge scolaire que d'âge civil, à proprement parler.

Dans tous les cas, plus l'élève est âgé, plus il est soumis par l'institution à une situation d'urgence, car à la fin de la 3^{ème}, l'orientation détermine la voie à suivre. Peut-on enseigner la même chose à des élèves qui ont toute la vie collégienne devant eux et à des adolescents qui doivent préparer leur entrée au lycée l'année suivante ?

L'estime de soi et la (dé)motivation d'être avec des « petits » ou des « grands »

Peut-on être démotivé du fait de rétrograder de classe ? Le jeune Wali MOHAMMADI (2009, p. 183) témoigne du sentiment ressenti lorsqu'il a été intégré dans une classe avec des élèves plus jeunes.

« M. Marcq m'inscrit d'abord en cinquième. Le soir, je râle :

- Ces gamins sont trop petits pour moi !

[...] Au mois d'avril, comprenant mon malaise, M. Marcq me propose un défi :

- Wali, je te donne deux semaines pour faire tes preuves et intégrer une classe de troisième. »

Et Wali de faire ses preuves.

1.2.3 Des venues des quatre coins de la planète

Les élèves viennent d'horizons divers. Dans une note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale, Sylvie KLEINHOLT (2006) s'est appuyée sur les nationalités des élèves inscrits en classe d'accueil pour dégager les tendances des origines. Trois ans plus tard, Catherine KLEIN et Joël SALLE exploitent les informations de la DEPP et de la Base Élèves pour mettre en évidence les pays les plus représentés des élèves scolarisés en classe d'accueil au niveau collège, à savoir en tête le Portugal, la Turquie et la Chine (KLEIN et SALLE, 2009, p. 18).

Avec notre échantillon académique, les 394 élèves représentent 56 pays d'origine, impliquant d'autant la diversité culturelle. Au niveau collège, on retrouve cette diversité avec 45 pays :

Les 45 pays de naissance des 190 collégiens de la cohorte 2008-2009	
26	République Démocratique du Congo
23	Turquie
15	Maroc
13	Algérie
8	Portugal
6	Arménie, Cap Vert, Côte d'Ivoire,
5	Kosovo
4	Angola, Cameroun, Congo, Pakistan, Roumanie, Sénégal
3	Allemagne, France, Géorgie, Mayotte, Nigéria, Pologne, Russie
2	Angleterre, Belgique, Brésil, Bulgarie, Centrafrique, Chypre, Chine, Ethiopie, Guinée-Conakry, Italie, Mali, Mauritanie, Pérou, Soudan, Tibet,
1	Chili, Erythrée, Iran, Libéria, Maldives, Norvège, Rwanda, Vietnam

Il faut lire que 6 élèves viennent d'Arménie, 6 élèves viennent du Cap Vert, etc.

Notre exemple varierait complètement avec une autre académie, le « top trois » des pays prenant une autre configuration. La même année, en Haute-Savoie⁷⁰, les pays les plus représentés étaient le Portugal, le Kosovo et la Turquie. Cela peut être d'autant plus différent s'il s'agit d'un département Outre-Mer. Par ailleurs, dans certaines académies, des pays d'origine vont être surreprésentés (entraînant parfois des ghettoïisations), ce qui avait été observé en 2002 : « *La répartition selon le pays d'origine est parfois très diverse (Strasbourg)* »

⁷⁰ Inspection de Haute Savoie, *Bilan de rentrée 2009-2010, scolarisation des ENAF dans le second degré, département de la Haute Savoie* [en ligne]. Disponible sur : http://directeurs74.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/pdf_Bilan_ENAF_rentree_2009.pdf

ou à l'inverse on peut constater une sur-représentation d'une culture (chinois à Paris), d'un pays (Algérie dans le Rhône) voire d'une région d'un pays (Ouarzazate à Montpellier) » (LECOURBE, POLVERINI, Guérin et alii, 2002, p. 6). On peut s'interroger sur les répercussions didactiques et pédagogiques : les professeurs enseignent-ils de la même façon quand presque tous les élèves sont issus de Chine ou lorsqu'ils viennent du Maroc ou encore lorsqu'ils sont originaires d'une dizaine de pays différents ? L'impression qui ressort du dernier rapport ministériel est que « *des groupes composés d'ENAF de la même origine géographique ont pu paraître plus difficiles à gérer* » (KLEIN et SALLE, 2009, p. 19).

Dans notre étude précédente (2006, p. 30), nous avons observé que cette hétérogénéité (ou l'absence d'hétérogénéité) pouvait être observée aussi sur deux plans : d'une part, la relation entre les pays entre eux et d'autre part, la relation entre chacun des pays et la France. C'est cette dernière relation qui retient notre attention. Nous notions que la proximité entre les pays et la France variait, induisant une plus ou moins grande proximité culturelle. Ce lien pouvait être entretenu par une tradition migratoire vers la France.

Nous ne développerons pas ici cette hétérogénéité qui se déroulerait comme le parchemin des sciences humaines et sociales ; nous nous contentons de la souligner. Sur le plan didactique, nous y reviendrons quand il s'agira d'aborder les compétences culturelles anthropologiques, les compétences et connaissances disciplinaires (notamment en histoire-géographie) et les compétences scolaires, en matière d'apprentissage. Nous opérons la distinction avec le profil linguistique : ce n'est pas parce que deux enfants viennent du même pays qu'ils parlent la même langue.

1.2.4 Pour moult raisons et projets

« Tes parents t'ont envoyé en France, c'est pour que t'aies une meilleure atmosphère de travail et c'est aussi pour que tu apprennes une nouvelle langue, donc ne leur en veux pas.

- Mais je vis très bien dans mon pays et je m'en fous, une nouvelle langue, une seule langue, ça me suffira. »⁷¹

Sam

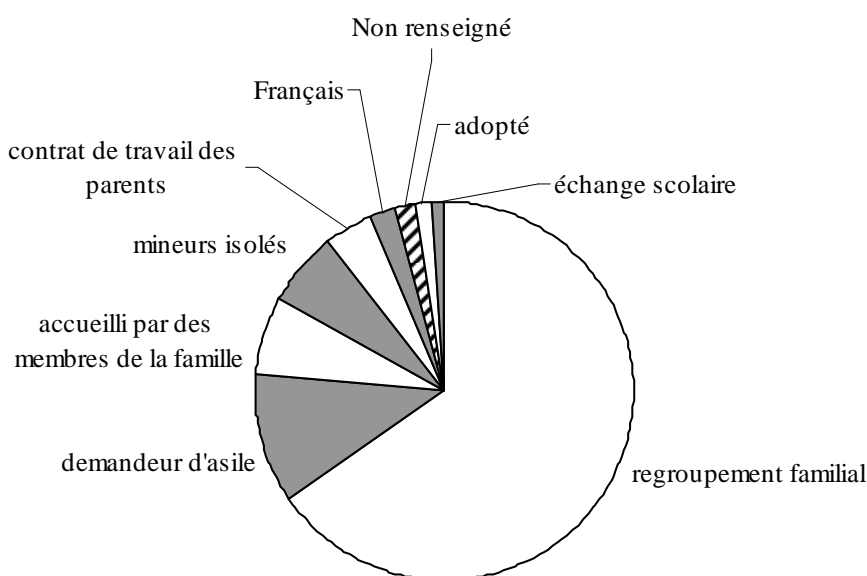
⁷¹ Extraits des rédactions des élèves de la cohorte. Les erreurs orthographiques et syntaxiques ont été corrigées. Version originale en annexe.

« Quand je suis arrivée à l'aéroport de France, j'étais remplie de joie, j'ai vu ma mère, mon père et ma sœur qui sont venus me prendre à l'aéroport. »⁷²

Lidiane

En évoquant les terminologies des élèves nouvellement arrivés, nous avons déjà abordé les raisons qui conduisent à cette démarche radicale qui amène à quitter son lieu de vie. La situation peut alors être plus ou moins compliquée. Voici l'exemple de notre cohorte :

Les conditions d'entrée en France des 190 collégiens de la cohorte 2008-2009.



En fonction des conditions de départ et du projet de séjour, les élèves vont être soumis à différents phénomènes les sécurisant plus ou moins et influant sur leur moral, leur motivation, leur concentration et leurs conditions de travail. Pour les jeunes dont la situation est instable et incertaine, il arrive que la scolarisation arrive tardivement et qu'ils passent plusieurs mois sans être scolarisés. Voici quelques caractéristiques générales des conditions de séjour :

- **stabilité / instabilité du séjour** : des élèves vont faire toute leur scolarité en France ; pour d'autres (enfants de sans-papiers, demandeurs d'asile...), la situation est incertaine et parfois ils savent qu'ils vont quitter prochainement la France (séjour en relation avec le contrat de travail d'un parent). Ainsi, Javier, un adolescent arrivé du Paraguay, a cessé de

⁷² Lidiane est arrivée dans le cadre du regroupement familial. Elle a écrit cette rédaction au moment de l'évaluation initiale CASNAV.

travailler à l'école quand sa mère lui a annoncé son projet de retour au pays, projet auquel il n'adhérait pas. Ce retour remettait en question ses repères et son apprentissage du français qui perdait sens. Gilles VERBUNT (2006, p. 50) rapporte la situation de deux enfants turcs qui ne s'expriment pas ni en français ni en turc : le père, bien inséré, leur impose de parler le français et la mère, désireuse de repartir, leur impose de parler en turc... De ce fait, les enfants ne parlent pas. Et d'observer qu'« *il se peut que dans une famille, il y ait des stratégies contradictoires relatives au retour au pays* » (*ibid.*). A l'inverse, des jeunes mineurs isolés soucieux d'obtenir ultérieurement la nationalité française s'investissent d'autant plus que la scolarité est prise en compte dans le traitement des dossiers.

- **stabilité / instabilité du domicile** : les mineurs isolés sont amenés à changer de foyer pour des questions de places, d'âge (à l'arrivée de la majorité, ce n'est plus le même foyer qui s'en occupe), de profils (les enfants victimes de la guerre peuvent être dans des foyers distincts). Idem pour les demandeurs d'asile et leurs enfants qui vont de foyer en hôtel jusqu'à ce qu'ils obtiennent un logement et déménagent parfois brutalement, du jour au lendemain. Le cadre de vie conditionne le cadre de travail. Nous avons le témoignage d'une adolescente qui a rejoint sa sœur majeure : après avoir déménagé à plusieurs reprises, elles ont trouvé un hôtel correct bien que cela oblige l'aînée à une longue distance quotidienne vers son lieu de travail, à Paris. La benjamine se retrouve seule, livrée à elle-même la plupart du temps.

- **maintien / éclatement d'une cellule familiale** : des enfants rejoignent des membres de la famille ou sont accompagnés par leurs parents et fratrie tandis que d'autres arrivent seuls. En plus de l'exil, certains doivent faire aussi le deuil de membres de la famille, deuil effectif ou symbolique. Pour Lydia âgée de 17 ans, le départ forcé l'a contrainte à abandonner son enfant. Chez les mineurs isolés les plus âgés, le récit de tragédies s'enchaînent en quelques énoncés marqués par la mort des proches.

Pouvons-nous considérer l'adhésion au projet migratoire comme un facteur actif dans la réussite scolaire ? Certains arrivent en France à contrecœur. Ce que Gilles VERBUNT (*ibid.*, p. 14) remarquait au sujet des adultes peut s'appliquer aux jeunes : « *Ce n'est pas parce qu'un étranger se trouve en France qu'il ressent le besoin d'apprendre la langue française* » : nous l'observerons dans notre suivi de cohorte. Par ailleurs, dans quelle mesure les dispositifs et les enseignants prennent-ils en compte ces différences de séjour, éventuellement dans l'emploi du temps personnalisé et dans l'exigence faite au travail personnel ?

1.2.5 Des langues orales, des langues scolaires, plus ou moins éloignées du français

Dans notre cohorte, 190 collégiens, représentent 45 pays. On relève une variété de 48 langues et dialectes déclarés comme langues premières par les élèves, nombre ô combien trompeur car nous n’obtenons pas du tout une équivalence pays / langue première et ce, pour trois raisons principales : une même langue peut être une langue de plusieurs pays (suite à la colonisation, aux « découpages » de pays...), un même pays peut avoir plusieurs langues nationales (une soixantaine au Burkina Faso) et un élève peut maîtriser plusieurs langues... à divers degrés, certes. Voici des exemples issus de notre corpus, qui pourraient se multiplier encore et encore :

Une même langue dans plusieurs pays :	Des lusophones originaires du : Portugal, Brésil, Cap Vert et de l’Angola
Différentes langues dans un même pays :	Au Sénégal, des locuteurs en : français, wolof et soninké
Différentes langues pour un même élève :	Originaires du Pakistan, un élève maîtrise à l’oral : l’anglais, le penjâbi et l’ourdou

Aussi, ce serait un raccourci erroné d’associer un pays à une langue d’autant que, dans le cas de nos nouveaux arrivants, les profils linguistiques sont loin d’être simples et se sont enrichis au cours de voyages, de déménagements, de scolarisations. Nous inscrivons comme langue première celle qui a été déclarée comme telle par les élèves. Bien entendu, il arrive que ces derniers aient plusieurs langues premières. Nous avons alors sélectionné celle qu’ils considéraient comme la première dans leur environnement quotidien, extrascolaire. Le recensement des langues est organisé suivant qu’elles sont la langue de scolarisation ou non.

70 % des élèves ont été scolarisés avec leur langue première

Parmi les langues de nos jeunes locuteurs, certaines coïncident avec celles de la scolarisation du pays, comme nous l’observons dans le tableau ci-dessous. Tous nos élèves, même s’ils ont migré à plusieurs reprises au cours de leur scolarité, ont fait les premières années du primaire dans le pays d’origine.

Remarquons aussi qu’une même langue supporte des appellations différentes suivant les ères géographiques ou les locuteurs : ainsi en est-il du bosniaque (ou bosnien) qui équivaut à la langue serbe. Certaines langues sont des variétés d’une même langue utilisée à l’école. Ici, il

s'agit des langues arabes : le marocain, l'algérien et le soudanais ainsi que le dialecte arabe hassaniyya (Mauritanie). Nous comptons aussi des formes « basses » (basilectes) d'une langue telle que le pidgin anglophone (anglais libérien au Libéria).

Ces langues peuvent avoir une plus ou moins grande proximité avec le français : ainsi, les langues romanes présentent un éloignement moindre que des langues non indo-européennes. On remarque que certaines langues (surlignées en jaune, dans le tableau suivant) utilisent d'autres systèmes d'écriture que le système alphabétique latin : l'alphabet grec, l'alphabet cyrillique (russe), l'arabe nast'aliq (farsi, ourdou), l'alphasyllabaire éthiopien (amharique, tigrinya) et le mkhedruli (géorgien). Le mandarin s'écrit avec des sinogrammes même si on peut aujourd'hui le trouver écrit en pīnyīn (transcription phonétique en écriture latine).

Néanmoins, tous les élèves ont suivi des cours de langue vivante, en français ou en anglais, voire les deux, de sorte que, contrairement à plusieurs élèves du premier degré, aucun d'entre eux n'a besoin de passer par une phase d'alphabétisation sauf s'ils ont été peu scolarisés antérieurement.

Langues des 190 collégiens de la cohorte 2008-2009	Pays d'origine des élèves	Nombre d'élèves ayant des besoins en français	Nombre d'élèves sans besoin en français	Nombre total d'élèves
LANGUES PREMIÈRES ET SCOLAIRES DE L'ÉLÈVE				
Langues scolaires romanes (français ou forte proximité avec le français)				
espagnol	Chili	1		1
	Pérou	2		2
français	Belgique		2	2
	Cameroun		4	4
	Congo	1	2	3
	Côte d'Ivoire		2	2
	France		1	1
	Guinée-Conakry	1		1
	R.D. Congo		3	3
italien	Italie	2		2
portugais	Angola	3		3
	Brésil	2		2
	Cap-Vert	5		5
	Portugal	8		8
roumain	Roumanie	4		4
Langues scolaires indo-européennes (proximité variable avec le français)				
allemand	Allemagne	3		3
anglais	<i>anglais</i> Angleterre	2		2
	Maldives	1		1
	Nigéria	1		1
	<i>pidgin anglais</i> Libéria	1		1
arménien	Arménie	6		6
bulgare	Bulgarie	2		2
norvégien	Norvège	1		1
polonais	Pologne	3		3
serbe	<i>bosniaque</i> Kosovo	1		1
	<i>serbe</i> Kosovo	2		2
farsi	Iran	1		1
grec	Chypre	2		2
ourdou	Pakistan	1		1
russe	Russie	2		2

Langues scolaires non indo-européennes (fort éloignement linguistique avec le français)				
kinyarwanda	Rwanda	1		1
turc	Turquie	23		23
vietnamien	Vietnam	1		1
amharique	Ethiopie	2		2
arabe	<i>algérien</i>	Algérie	13	13
	<i>marocain</i>	Maroc	12	12
	<i>soudanais</i>	Soudan	1	1
	<i>hassaniyya</i>	Mauritanie	1	1
mandarin	Chine	1		1
géorgien	Géorgie	3		3
tigrinya	Erythrée	1		1
TOTAL		117	14	131

30 % des élèves n'ont pas été scolarisés avec leur langue première

Des élèves ont des langues premières avec lesquelles ils ne sont pas entrés dans l'écrit et qui sont peu présentes dans leur scolarité, voire complètement absentes si les professeurs n'y recourent jamais. Certaines ne sont plus les langues de l'école pour des raisons politiques et historiques. Ici, nous avons le tibétain (Tibet) supplanté par le chinois, l'albanais (Kosovo) supplanté par le serbe, le penjâbi (Pakistan) supplanté par l'ourdou et le tchéchène (Tchéchénie en Russie) supplanté par le russe. La langue malgache, si elle est langue de scolarisation au Madagascar, ne l'est pas à Mayotte d'où sont originaires les élèves, locuteurs d'une langue minoritaire. De même, si le kurde est une des langues de scolarisation en Irak (au Kurdistan), il n'est pas reconnu en Turquie d'où viennent les élèves.

Certaines des langues non scolaires sont de tradition orale. Même si elles commencent à donner lieu à des écrits, ceux-là demeurent généralement inusités dans la sphère scolaire. Il s'agit principalement de langues africaines. Nous avons aussi une langue qui n'est officielle dans aucun pays, le romani (Kosovo), et qui n'a jamais fait l'objet d'une utilisation comme langue de scolarisation. Le berbère est aussi présent. Enfin, nous pouvons ajouter les langues créoles (Guinée-Conakry).

Nous avons signalé à chaque fois la langue de la scolarité entre parenthèses.

Langues des 190 collégiens de la cohorte 2008-2009	Pays d'origine des élèves	Nombre d'élèves ayant des besoins en français	Nombre d'élèves sans besoin en français	Nombre total d'élèves
LANGUES PREMIERES MAIS "NON SCOLAIRES" POUR L'ELEVE				
Langues non scolaires dans le contexte (mais scolaires dans d'autres pays)				
albanais	(serbe) Kosovo	2		2
kurde	(turc) Turquie	1		1
malgache	(français) Mayotte	3		3
penjabi	(ourdou) Pakistan	3		3
tchétchène	(russe) Russie	1		1
tibétain	(mandarin) Tibet	2		2
Langues non scolaires et de culture orale				
abé	(français) Côte d'Ivoire	2		2
agni	(français) Côte d'Ivoire	1		1
bambara	(français) Mali	1		1
berbère	(arabe) Maroc	3		3
créole	(portugais) Cap-Vert	1		1
edo	(anglais) Nigéria	2		2
lingala	(français) Congo	1		1
	(français) R.D. Congo	21	2	23
	(portugais) Angola	1		1
moré	(français) France		1	1
peul	(français / arabe) Mauritanie		1	1
	(français) Guinée-Conakry	1		1
sango	(français) Centrafrique	1	1	2
sarakholé	(français) Mali	1		1
soninké	(français) Sénégal	2		2
soussou	(français) Guinée-Conakry	1		1
wolof	(français) Sénégal		2	2
zaghawa	(arabe) Soudan	1		1
TOTAL		52	7	59

Nous observons qu'un peu moins de la moitié des langues premières, dans le contexte d'origine des élèves, sont classées comme des « langues non scolaires » : ce constat concerne environ 30 % des élèves. Cela implique que leurs locuteurs n'ont pas de culture de l'écrit par le biais de leur langue mais qu'ils sont passés par l'apprentissage d'une langue seconde dans le cadre de la scolarisation. Celle-ci était plus ou moins présente dans leur univers linguistique extrascolaire. En effet, prenons le cas des Congolais qui sont au contact du français depuis leur petite enfance : ceux qui ont expliqué avoir plutôt le français comme langue première, du

fait de son utilisation dans le milieu familial, obtiennent de meilleurs résultats à l'évaluation initiale que les élèves ayant déclaré le lingala comme première langue.

Les écarts linguistiques avec le français

On observe que certaines langues entretiennent une proximité linguistique avec le français plus ou moins importante. Bien que le sujet soit passionnant, nous ne pouvons nous livrer ici à une description détaillée de chacune des langues en présence au vu de leur grand nombre. Voici quelques remarques sur différents types de fonctionnement morphologique des langues, à travers l'exemple d'une règle de grammaire sur l'accord de l'adjectif.

Le français est une langue flexionnelle, c'est-à-dire que les mots peuvent changer en fonction de leur rapport grammatical aux autres mots (suffixes, désinences verbales...) et sont donc soumis à des règles morphologiques précises. Le français appartient plus précisément au groupe des langues romanes au même titre que l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain, langues représentées dans notre cohorte. Ainsi, les élèves lusophones devraient être avantagés pour effectuer des transferts du portugais vers le français, non seulement pour communiquer mais aussi dans la langue de la discipline puisque les notions grammaticales (règles d'accord, conjugaison...) sont proches et qu'un grand nombre de notions étudiées à l'école primaire peuvent être traduites presque littéralement d'une langue romane à l'autre. De même, tout locuteur de langue romane. Prenons l'exemple d'une règle grammaticale française :

- *L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.* (français)
- *O adjetivo acorda-se em género e numero com o nome a que se refere.* (portugais)
- *El adjetivo concuerda con el sustantivo al que se refiere en género, en número.* (espagnol)

La règle est similaire en langues romanes (en espagnol et en portugais). La construction syntaxique et les lexèmes sont proches dans cette phrase. En revanche, si la traduction littérale est possible en allemand, la règle allemande comporte des nuances : seul l'adjectif épithète est concerné et par ailleurs, il s'accorde aussi suivant le cas du nom (puisque'il existe des déclinaisons casuelles). Voici ce que donnerait une traduction littérale :

- *Die flektierten Adjektive passen sich in genus und numerus an das Nomen an bei dem sie stehen.* (allemand)

La phrase est moins transparente et le transfert de la notion nécessite un réajustement grammatical. Plus la langue est éloignée, moins l'apprenant peut s'appuyer sur sa propre langue pour assurer des transferts qui ne sont pas, en l'état, littéraux. En voici l'exemple de la même règle grammaticale, en chinois⁷³, qui, illisible pour un francophone, est absurde pour un sinophone, cette règle n'ayant pas cours dans sa langue. Le chinois fait partie des langues isolantes ou monosyllabiques qui fonctionnent de sorte que tout morphème est mot.

在法语中, 形容词随其修饰的名词性数的变化而变化。

Éloigné, l'arabe fait partie aussi des langues flexionnelles, mais à la différence du français qui est synthétique et dont les flexions prennent forme de désinences, l'arabe est une langue à brisure interne, c'est-à-dire que les consonnes demeurent fixes et que les voyelles – finales ou internes – se modifient suivant la flexion du mot. Par ailleurs, les langues agglutinantes – parmi lesquelles le turc est largement représenté ici – présentent aussi un grand écart linguistique avec le français de par leur particularité de fonctionner avec des morphèmes successifs à la suite d'un radical (cela concerne aussi des langues africaines, le japonais...).

Enfin, bien qu'elles ne figurent pas dans notre échantillon, nous pouvons signaler les langues polysynthétiques (esquimau, langues indiennes d'Amérique du Nord...) qui ont la particularité que l'association de morphèmes en un mot peut faire office de phrase.

Synthèse sur les profils linguistiques

Dans l'étude qui nous concerne, nous obtenons deux grandes catégories de profils linguistiques : les élèves qui sont entrés dans l'écrit avec une langue maîtrisée à l'oral ou sa variété basse (basilecte) et les élèves qui sont entrés dans l'écrit avec une langue non ou peu maîtrisée à l'oral. Ces derniers ont donc déjà été confrontés à l'apprentissage d'une langue seconde : ont-ils plus de facilités à apprendre de nouvelles langues ? Par ailleurs, les langues de certains ont peut-être été placées en situation de diglossie sur le plan national. Comment cela peut-il alors être vécu par les élèves ?

Enfin, nous observons ce lieu désormais commun : certains profils linguistiques sont plus éloignés que d'autres par rapport à la langue française : par exemple, un élève sinophone

⁷³ Nous avons fait appel à un enseignant de chinois, exerçant dans le second degré. Il a éprouvé des difficultés à traduire cette phrase. Nous la reportons en l'état.

devrait rencontrer plus de difficultés qu'un élève lusophone dans l'apprentissage de la langue française, mais aussi, les difficultés rencontrées peuvent être distinctes : l'apprenant sinophone aurait besoin de cours de phonétique de façon plus fréquente que l'apprenant lusophone pour qui seul le phonème [y] français pose éventuellement problème.

Certaines langues ont donc un écart linguistique plus important entre elles que d'autres ; on peut supposer que le temps d'apprentissage peut en être rallongé pour en apprécier les subtilités phonétiques, mettre en place des automatismes communicatifs, comprendre le fonctionnement de la langue... ce qui devrait par exemple avoir une incidence sur le volume de cours de français langue seconde.

En outre, plus l'écart linguistique est important, plus l'écart métalinguistique peut l'être. En effet, une autre difficulté se pose aux élèves dont l'enjeu est scolaire : il s'agit de la discipline « français ». Des élèves ont développé un langage métalinguistique dans la langue d'origine qui trouve plus ou moins son équivalent dans la langue cible qu'est le français. Il s'agira pour eux de réaliser le transfert, parfois telle une traduction littérale, ou de construire la règle à travers l'étude de la langue.

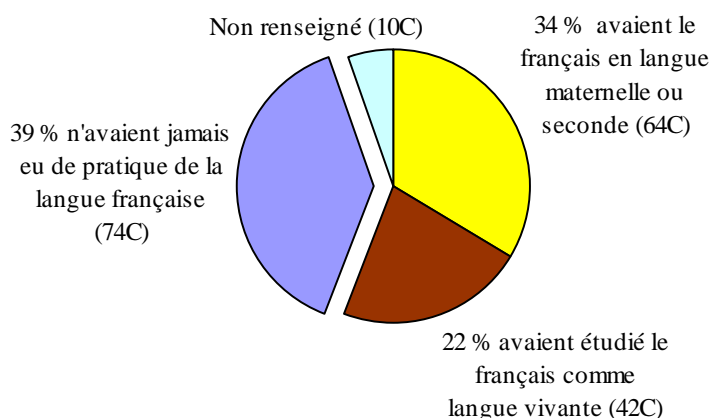
1.2.6 La place du français dans ces profils : FLM, FLS, LV, RAS

Pour établir une progression linguistique à l'ensemble d'un groupe, il serait certes pratique de partir d'un niveau commun à tous les élèves pour atteindre un niveau défini. Or, tous les élèves n'ont pas le même bagage en langue française au départ.

Le linguiste Braj B. KACHRU (1985, p. 12-13) avait défini une théorie de trois cercles organisant la situation linguistique de l'anglais dans son contexte international pour représenter la diffusion de l'anglais, ses formes d'acquisition et ses fonctions : le « *inner circle* », central, représentait l'anglais en tant que langue première (« *primary language* »), le « *outer circle* » concernait les contextes postcoloniaux anglophones et enfin, le « *expanding circle* » référait aux pays qui avaient l'anglais comme langue étrangère. Nous retrouvons la transposition de ce schéma pour la langue française grâce à Jean-Pierre CUQ (1991, p. 37), avec respectivement le cercle intérieur, médian et extérieur. L'auteur traite de la place du français sur le plan du pays : ainsi, l'usage de la langue française en République Démocratique du Congo coïncide à une langue seconde, mais comme il le remarque, l'inconvénient de cette représentation « *est de laisser imaginer qu'il existe à l'intérieur de chaque pays des situations homogènes* » (*ibid.*, p. 38). Pour nous, qui abordons la question sur

le plan de l'individu, le français peut être évidemment langue maternelle dans un pays où il est placé en langue seconde. Comme Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2002, p. 17), nous nous limitons à la tripartition langue maternelle, seconde et étrangère. Cependant, la récolte des données sur la langue première n'est pas toujours assez fine pour distinguer langue seconde ou maternelle dans les pays francophones. Par ailleurs, nous allons rajouter un autre espace, pour ceux qui ne connaissent pas du tout le français :

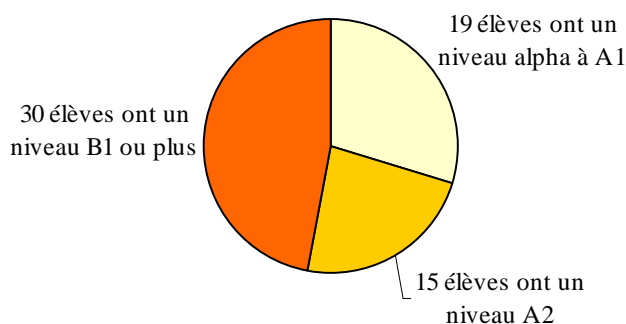
**La place du français
pour les 190 collégiens (C) de la cohorte 2008-2009**



a) Présentation des 64 collégiens élèves ayant le français comme langue première ou seconde avant leur arrivée en France

Le degré de francophonie varie pour ces 64 collégiens. Le niveau linguistique est estimé lors des tests CASNAV en français (à partir d'exercices à closure, une compréhension écrite et parfois une production écrite). Les niveaux linguistiques indiqués correspondent ici aux compétences écrites uniquement, référencées en fonction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Pour faciliter la lisibilité des schémas, nous n'avons pas présenté la distinction entre le début, le cours ou à la fin d'un niveau. A partir de l'échantillon, on observe que la moitié des collégiens francophones a un niveau inférieur au niveau B1, ce qui nous interpelle dans la mesure où ils ont fait leur scolarité primaire en français. Des cours spécifiques de français sont alors impératifs ou recommandés.

Les niveaux linguistiques à l'écrit en français des 64 collégiens de la cohorte 2008-2009, ayant la langue française comme langue première ou de scolarisation



Nous remarquons que les élèves de niveau alpha ou A1 ont généralement un niveau supérieur en compétences orales au moment de l'évaluation initiale tandis que les compétences des élèves de niveau supérieur sont plus homogènes à l'oral et à l'écrit. Nous avons alors voulu observer les tendances au niveau académique, tout âge confondu. On observe que plus on monte dans l'âge, plus les élèves francophones auraient besoin de soutien d'autant que l'exigence dans les compétences écrites croît avec le niveau scolaire.

Nous allons observer plus précisément le profil linguistique des élèves francophones pour lesquels on a conclu à l'absence de soutien et ceux pour lesquels on a recommandé un soutien.

➤ Pas de soutien linguistique pour des élèves avec le français en langue 1^{ère} ou 2^{nde}

Les élèves qui n'ont pas de besoins spécifiques méritent qu'on s'y arrête car ils nous interrogent sur ceux qui ont des besoins. Nous avons voulu observer si des origines nationales se distinguaient ; là encore, nous sommes revenus à l'échantillon académique pour obtenir un aperçu plus large, qui demeure seulement indicatif. Par exemple, cette année, seuls les élèves camerounais ne présentent aucune difficulté spécifique en français. Cependant, en plus de partager la même origine géographique, ces jeunes ne sont pas issus de classe sociale défavorisée.

Échantillon académique 2008-2009 : les élèves ne nécessitant pas de soutien particulier à l'école, au collège ou au lycée.

Pays de naissance	Nombre d'élèves nouvellement arrivés originaires du pays	Francophones sans besoin de cours de FLE/FLS
Pays où le français est langue de scolarisation		
R.D.CONGO	66	15
CAMEROUN	10	10
SENEGAL	11	6
BELGIQUE	3	3
CONGO	5	3
COTE D'IVOIRE	9	3
GUINEE-CONAKRY	9	3
CENTRAFRIQUE	2	1
FRANCE	7	2
HAÏTI	1	1
MALI	4	0
MAURITANIE	5	1
MAYOTTE	5	0
NIGER	1	0
Pays où le français n'est pas langue de scolarisation		
ANGOLA	11	1
BRESIL	4	1
MAROC	33	1
PAYS BAS	3	1
TOTAL		53 <i>dont 21 collégiens de la cohorte</i>

Ces chiffres rappellent qu'un élève nouvellement arrivé ne relève pas systématiquement d'un dispositif d'accueil et qu'inversement, être originaire d'un pays francophone n'implique pas la mise à l'écart d'un dispositif linguistique. Néanmoins, on peut être étonné qu'après des années d'école en langue française, on préconise pour ces élèves des remédiations en langue française. Il s'agit alors de distinguer ce qui relève de la difficulté scolaire, du contexte linguistique et ce qui est lié aux conditions d'apprentissage antérieures.

Dans notre cohorte, nous comptons 21 collégiens francophones qui n'auraient pas besoin de cours spécifique en français : ils sont désignés « *isolés francophones, sans soutien* ». Voici leur profil linguistique, accompagné d'un exemple de production écrite récoltée au moment de leur évaluation initiale CASNAV (il s'agit d'écrire une lettre à un(e) ami(e) pour lui donner des nouvelles). Nous avons mis en gras et souligné les erreurs linguistiques :

- **Les élèves francophones monolingues** : le français est déclaré comme l'unique langue première. Les difficultés peuvent alors être les mêmes que n'importe quel élève ayant fait sa scolarité en France, auxquelles s'ajoute l'adaptation aux programmes scolaires français.

« salut comment va-tu ? moi sa va mon arrivée à senlis c'est bien passée. je suis parti à la mer comme je te l'avais dit. Je me suis fait de nouveau amis. Je ne suis pas encore à l'ecole mais je vais bientôt y retourner. Je vais revenir ce week end » (51 mots)

Orlando, collégien belge de la cohorte, avec le français en L1 uniquement. Âgé de 15 ans, avec une scolarité régulière en français (il était en filière professionnelle en Belgique), affecté en 3^{ème} classe type. Isolé francophone, sans soutien. (Après le collègue, il sera orienté en filière professionnelle).

- **Les élèves francophones plurilingues avec le français en L1** : le français est déclaré langue première avec une autre langue première. Dans le cas d'un bilinguisme avéré depuis la petite enfance et dans la cellule familiale, nous demeurons alors dans le cercle intérieur (français langue maternelle). Pour notre part, les discours familiaux et de l'élève ne nous renseignent qu'approximativement car la frontière est parfois floue entre ce qui est considéré comme langue première car présente dès la petite enfance dans la cellule familiale et langue première de par son importance (renforcée parfois dans le cadre du parcours migratoire et par une position assimilationniste). Nous n'avons pas de production écrite pour notre cohorte représentant ce cas de figure, aussi nous empruntons un exemple parmi les élèves arrivés l'année suivante, en 2009-2010, où l'adolescente déclare le français comme sa langue première avec une langue nationale de Côte d'Ivoire.

« Salut chère amie,

c'est Désirée je t'écris pour te raconter mon arrive en France tout c'est bien passé je suis bien arrive quand je suis venue au début j'avais un petitit peu froid mais maintenant c'est l'été la France est bien il y a beau soleil il fait beau, les villes sont belles, propres tout le monde est gentilent accueillant tout est organisé mes parents et moi allons se promener on va dans les restaurants on visite les piscines ici est chic je trouve bien la France et j'aime bien ce pays mais par contre ce qui ne me plaît pas c'est que les gens disent que quand tu viens ici on te fait retourner en classe inferieur quand je venais ici dans l'avion il y a monsieur qui m'a dit c'est pour cela j'ai eu

peur donc je ne voulais venir ici mais malgré ça j'aime quand même ce pays là sinon qu'ici est chic c'est bon pays ici est bien à vivre longtemps très longtemps je crois que même tout les étrangers qui viennent ici n'on plus envie de partir. Aurevoir à bientôt
Désirée »

Désirée, collégienne ivoirienne hors cohorte (arrivée 2009-2010), avec le français et une langue ivoirienne en L1. Âgée de 14 ans, avec une scolarité régulière, affectée en 3^{ème}. Isolée francophone, sans soutien.

- **Les élèves francophones plurilingues avec le français en L2** : le français est déclaré langue seconde. Par exemple, Thierry a le lingala comme langue maternelle tandis que le français a été pratiqué plus tardivement et de façon accrue en raison de sa scolarisation en français.

« Mercredi, le 19 mai 2009

EXP : NOM prénom

Cherg Ami

Bonjour mon cherg ami Rayvaldo.

J'espre que tous vas bien par la Grace de Dieu le pre. Je suis maintenant en France à la Ville de Senlis, J'ignore le nom de la rue. C'est un peu dificil pour moi d'avoir arrivée ici en France mais je sais qu'un jour tous iras bien, tu le sais que je toujours voulue continue mes Etudes. Alor Dieu m'as vais Grace au mois de Septembre. Je commence mes etudes. il faut que te laise je suis à la fin de ma petite lettre, porte toi bien et tu salut tous le monde de ma part. Que Dieu nous garde, bye. » (117 mots)

Thierry, collégien congolais de la cohorte, avec le lingala en L1 et le français en L2. Âgé de 14 ans, avec une scolarité régulière, affecté en 3^{ème}. Isolé francophone, sans soutien. (Après le collège, il optera pour une 2^{nde} professionnelle).

Remarquons que pour de rares élèves, le français est devenu langue seconde sans qu'elle ne soit langue de scolarisation. Leurs compétences linguistiques sont jugés suffisantes pour leur cursus, mais les cas ne se présentent qu'au début de l'école élémentaire où les exigences sont moindres : un jeune Brésilien de 7 ans a été adopté par un couple d'enseignants français et une petite fille marocaine du même âge, fille d'enseignant, a appris à lire simultanément en arabe et en français, langue dans laquelle elle s'exprime aisément.

Pour l'ensemble de ces élèves, la mise en place de cours spécifiques en français n'a pas été requise. Cependant, quand on juge de l'orthographe lexicale et grammaticale des productions

écrites, les différences sont parfois infimes avec les productions d'élèves jugés peu francophones ou ayant besoin de soutien.

➤ **Soutien linguistique : pour des élèves francophones plurilingues avec le français en L2**

Pour 34 collégiens de la cohorte, bien qu'ils aient déjà le français comme langue seconde, un soutien linguistique a été jugé nécessaire, voire indispensable.

- **Les élèves francophones plurilingues avec le français en L1 ou L2, ayant fait toute leur scolarité en français.** Au vu des erreurs syntaxiques et orthographiques, le CASNAV a cependant recommandé quelques cours en français pour travailler les compétences linguistiques, la langue des disciplines et développer des compétences culturelles. Ces heures permettent aussi d'avoir un contact privilégié avec un professeur à leur écoute. Voici une production lors d'une évaluation initiale :

« *Monsieur T. Elvis à Bangui*

quartier Miskne

Tel : 75.04.93.38

Chèr monsieur T.

J'ai l'honneur de vous écrit. Excuser moi pour vous derangez. c'était pour vous demandez la nouvelle de vous et votre famille. Est que vous vous portez bien ? votre famille aussi ? Et j'ai profiter de cette occasion pour vous demandez la nouvelle de ma famille et mes frères et sœur. Sans oublier mes cadet et cadette. En même temps je te donne mon numéros : 06.10.43.89.89. Appelle moi pour me demandez mes nouvelle, à très bientôt,

Bissous » (91 mots)

Jean, collégien centrafricain de la cohorte, avec le sango en L1 et le français en L2. Âgé de 13 ans, avec une scolarité régulière, affecté en 5^{ème}. Avec 2 h de soutien hebdomadaires. (Après avoir obtenu les encouragements, malgré des difficultés en mathématiques, il réussira son brevet et sera orienté en 2^{nde} générale).

Les conseils pédagogiques pour le soutien ont été principalement d'ordre linguistique (syntaxe et grammaire), mais ont aussi concerné l'accompagnement dans les disciplines, le jeune Jean éprouvant des difficultés en histoire-géographie (dont le programme était différent) et en anglais, qu'il avait peu étudié. Dans un autre établissement, le jeune garçon aurait pu ne

bénéficier d'aucun soutien (comme pour la précédente catégorie d'élèves francophones) : ici, l'équipe éducative s'est rapidement mobilisée pour améliorer l'accueil et favoriser la réussite scolaire.

D'autres collégiens ont des besoins nettement plus importants et sont inscrits dans un dispositif linguistique. Bien qu'ils pratiquent le français comme langue scolaire depuis le primaire, la plupart des élèves francophones requièrent un soutien, si on considère nos données académiques. Ces besoins linguistiques sont estimés sur la base des compétences écrites, en décalage avec les compétences orales dont elles révèlent des lacunes. Ces faiblesses concernent le vocabulaire qui freine la compréhension de textes (par exemple, le texte de niveau cycle 2 a posé problème pour la compréhension des termes suivants : « décrocher », « se disputer », « atteindre », « rebondir », « se réconcilier », ce qui conduit à des contresens). On se rend compte aussi que beaucoup d'automatismes ne sont pas mis en place : les élèves ont des difficultés avec le choix des prépositions, l'élaboration d'énoncés complexes (défaut de pronoms relatifs, de subordonnants) et l'usage de différents temps verbaux. A l'écrit, on relève souvent des orthographe phonétiques (avec quelques erreurs types telles que l'usage du /e/ pour le phonème [e] chez les élèves africains) et une orthographe grammaticale défailante.

Par ailleurs, pour notre cohorte, on s'aperçoit que certains se trouvent en grandes difficultés scolaires : de l'analphabétisme aux grandes difficultés de lecture, voire dans d'autres disciplines. Pour les niveaux les plus faibles, l'élève ne parvient pas à écrire ou alors sa production est très courte et limitée. Voici l'exemple de Patience qui ne parvenait pas à rédiger des textes de plus de 3 phrases pendant plusieurs semaines et ne pouvait s'exprimer par écrit que par des tournures mémorisées. Elle peinait à déchiffrer et ne comprenait aucune question écrite sur un récit très court de niveau CE1.

« Salut cherie comment tu va moi je sui bien et toi ça va Ok je te laisse je t'aime grand soin de toi je t'embrasse très fort gros bisous » (29 mots)

Collégienne congolaise de la cohorte. Âgée de 15 ans, déscolarisée depuis 4 ans suite à des événements traumatisants, affectée en 3^{ème}, en classe d'accueil pour les élèves peu scolarisés antérieurement.

- Les élèves francophones plurilingues avec le français en L1 ou L2, n'ayant pas fait toute leur scolarité en français. Nous avons les cas particuliers de jeunes filles pakistanaises qui ont passé deux années d'école primaire en France avant de repartir au Pakistan et de

revenir en France plusieurs années plus tard. Autre exemple : la jeune Clara est une élève angolaise lusophone qui a déménagé en RDC en cours de scolarité. L'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale était encore en cours à son arrivée en France. Bien qu'âgée, elle a été affectée en 4^{ème} pour lui laisser le temps de progresser. Voici sa production écrite à son arrivée :

« Lundi 05/01/2009

Bauvais France

Ex : nom

Des : stefanie

Salut !

*Stefanie c'est bien moi ta copine [Clara] je sais que tu va bien par la grace de Dieu, moi aussi je vet bien par la grace de Dieu, est-ce que tu à déjà eu des nouvel que je suis déjà en France depuis au mois de septembre, donc je fait déjà 3 mois en France. Excusé moi comme je t'avais pas tavémtie [avertie] parce que moi aussi j'été surprit donc j'avait même pas les temps d'avertieme [avertir] tous les monde que je connesse, et toute et bien France, je déjà comencer mes étude je un peut des dificuté mais des professeur sont j'entille enver moi-même mes colegue ils m'aide aussi, mais en France il fait très-très froid, metenant nous somme à l'hivert et il y a des petite boule de glasse qui tombe mais sahirat. Je vaît appeler des que j'arer mon numero de téléphone pour ne pas oublier tu salut tous les monde de m appard et bonne journée, »
(172 mots)*

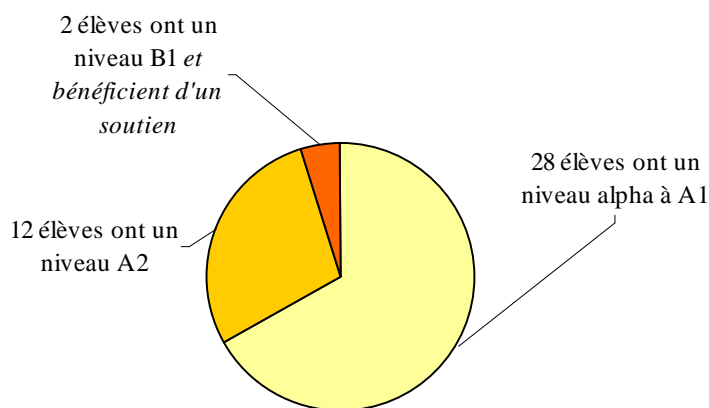
Clara, collégienne angolaise de la cohorte, avec le portugais en L1 et le français et lingala en L2. Âgée de 17 ans, avec une scolarité régulière en portugais (Angola) puis deux années en français (RDC), affectée en 4^{ème}. Avec 2 à 6 h de soutien.

b) Présentation des 42 collégiens élèves ayant le français comme langue vivante à l'école

Près d'un quart des élèves de notre échantillon avait le français en langue vivante, dispensé avec des volumes horaires plus ou moins importants, oscillant entre une heure hebdomadaire et des cours intensifs en section bilingue. Pour ce dernier cas, nous avons considéré l'apprentissage du français en section bilingue comme entrant dans la catégorie « langue étrangère » étant donné que pour notre exemple, l'apprentissage était en contexte exolingue (Géorgie) et ne s'apparentait pas en tant que tel à une langue de scolarisation.

Les pays les plus représentés (en relation avec le fort pourcentage d'élèves) sont le Maroc et l'Algérie, mais aussi quelques élèves en provenance de pays d'Europe, du Chili, de Russie...

Les niveaux linguistiques à l'écrit en français des 42 collégiens nouvellement arrivés en Picardie, en 2008-2009 et ayant étudié le français en langue vivante



Pour 28 élèves, les compétences sont relativement homogènes, ce qui n'est pas surprenant puisque les élèves sont majoritairement au niveau débutant. Remarquons que 5 élèves ne semblaient pas avoir de compétences écrites en langue française malgré un apprentissage scolaire en langue française et une connaissance orale variable du français. Ils obtiennent aussi des résultats moyens à très faibles à l'évaluation initiale en langue d'origine et en mathématiques (l'un a redoublé à deux reprises, une autre a été déscolarisée deux années).

Les compétences sont supérieures au niveau A1 pour les 14 autres élèves et leurs compétences orales sont systématiquement plus élevées. Nous rencontrons d'ailleurs deux élèves qui ont un niveau avancé en langue française : il s'agit d'une jeune Chilienne qui a étudié le français pendant 9 ans dans une Alliance Française et d'un jeune Marocain qui venait en France pendant les vacances et avait fait toute sa scolarité dans une école privée avec des cours intensifs en français.

Pour illustrer le niveau A1, voici un premier exemple ci-dessous représentatif :

« Salut Wafa

Je suis [Malika] J'ai spère que vous ête bien. Moi, je suis très bien ici en france, Beauvais. mais tu me manque beaucoup et je souhaite on vacance de l'été. Je vien à l'algerie et je te voire.

Ta copine » (42 mots)

Malika, collégienne algérienne de la cohorte. Elle a étudié le français en LV pendant 7 ans. Âgée de 15 ans, avec une scolarité régulière (dont un

redoublement), affectée en 4^{ème}, en classe d'accueil. (*En fin de 3^{ème}, elle n'a pas été inscrite au brevet, le niveau demeurant fragile, mais elle a néanmoins été orientée vers un lycée général*).

Le second exemple ci-dessous concerne Andronica qui n'avait étudié le français LV1 qu'une année. Ces deux cas attestent que le nombre d'années d'apprentissage ne garantit pas d'un niveau linguistique. Par ailleurs, les perspectives de progression linguistique sont intéressantes à suivre dans la mesure où, arrivée en France, Malika bénéficiera d'un apprentissage intensif du français à raison de 12 heures hebdomadaires (dont le volume horaire sera décroissant jusqu'à la fin de sa 3^{ème} année) tandis qu'Andronica aura 2 heures maximum de soutien scolaire par semaine, comme n'importe quel collégien.

« Pour Felicia,

Ici ses pas bien, l'école : je iu de note a français et on math, je de nouvelle i amis, les professeurs sont trée amable.

Nous on mange a cantine a midi, je suis contante de êtres venus aici pasque se bonne la colège et... tout. Cand je parte du colège je parte avec la car. Je finir le cours tout le jours a 5-30 soft le mardi et jeudo. Mercredi on a école just le matin. Je passé troi smaine d'école et apre encore troi smaine on a vacance. Toi comme ça va ? je veux de nouvelle sur toi. Bisou. Ta cousin. » (107 mots)

Andronica, collégienne roumaine de la cohorte. Elle a étudié le français en LV pendant 1 an. Âgée de 12 ans, avec une scolarité régulière, affectée en 6^{ème}, demande de soutien. (L'année 2, elle obtient les félicitations et l'année 3, elle passe en 4^{ème}).

c) Les 74 non-francophones

Ce sont tous les autres. 74 élèves n'ont aucune connaissance de la langue française.

1.2.7 L'hétérogénéité du contact avec la langue française en milieu homoglotte

En France, le français peut être plus ou moins présent au domicile de l'élève et dans les relations amicales et sociales. Parfois, la langue française s'impose et des élèves n'ont plus l'occasion de s'exprimer dans leur langue première. C'est le cas dans des foyers de l'enfance,

quand l'élève ne fréquente aucun camarade de même langue. A l'opposé, nous rencontrons parfois des élèves qui s'expriment en français seulement entre les quatre murs de la classe d'accueil, sollicités par leur professeur.

Hervé ADAMI (2008, p. 13) rapporte que, dans le cadre d'une étude coordonnée par ESF (European Science Foundation), on « *a montré que plus les contacts interpersonnels des migrants avec des natifs sont nombreux et plus vite ils progressent* ». Concernant les enfants, Jean-Charles RAFONI (2007, p. 30) formule des observations similaires : « *Il est sûr qu'en milieu endolingue – dans le pays où l'on parle la langue cible – la leçon de français oral semble bien dérisoire au regard de ce qui se pratique et fonctionne de manière beaucoup plus pertinente en dehors de la classe. [...] On pourrait presque aller jusqu'à dire, sans trop forcer la caricature, que si l'enseignant se collait un sparadrap sur la bouche le 1^{er} septembre pour ne le retirer que le 30 juin, les enfants parleraient spontanément le français à la fin de l'année...* ». Reste à savoir, quel « français ». Loin d'aller dans le sens de la vacuité de l'enseignement, l'auteur tend à mettre en évidence les pouvoirs de l'acquisition, en milieu endolingue. Néanmoins, il faut se méfier du syllogisme qui consisterait à dire l'inverse : que les jeunes qui utilisent plus souvent leur langue maternelle vont apprendre plus difficilement le français. Dans notre étude en 2006, nous avons observé que l'élève le plus brillant n'avait presque aucun contact avec le français hors cadre scolaire, en revanche il avait un rapport à l'écrit excellent.

1.2.8 L'hétérogénéité des cultures scolaires antérieures

Des élèves, comptant le même nombre d'années scolaires, peuvent avoir des parcours scolaires différents, une caractéristique que l'on ne trouve guère en France : en effet, un élève marseillais a suivi, à peu de choses près, le même curriculum qu'un élève lillois. Nous allons citer quelques exemples – parmi la pléthore qui se présente – de sorte à illustrer des différences qui peuvent se présenter si ce n'est dans la structuration disciplinaire, du moins dans les programmes propres à chaque discipline. Plus généralement, nous évoquerons aussi la question de la culture scolaire, de la pédagogie aux règles de savoir-vivre, en milieu scolaire.

Des disciplines différentes

Certains élèves n'ont pas suivi de disciplines artistiques ou sportives. D'autres collégiens ont suivi des disciplines qui ne sont pas dispensées en France : Lidye étudiait un

cours d'hygiène et de diététique en Norvège ; Samia adorait les cours de religion où elle obtenait d'excellents résultats ; Julian suivait des cours d'économie aux îles Maldives.

Des curricula différents

Au sein d'une discipline, les élèves n'ont pas abordé les mêmes objets d'études au même moment. Ainsi, en mathématiques, des élèves d'Afrique ont peu étudié la géométrie, au profit du calcul. Par ailleurs, les disciplines ne se découpent pas de la même façon : par exemple, en Bulgarie, l'étude de la terre serait intégrée au cours de géographie tandis qu'en France, elle figure dans le livre de sciences de la vie et de la terre. D'autres ont étudié les sciences sociales et travaillaient sur la démographie (au programme en histoire-géographie, en France), etc. De plus, pour une même discipline, les objets d'études diffèrent. Ainsi en est-il de l'histoire-géographie. A l'inverse, certains pays anciennement colonisés par la France – notamment le Cameroun – ont des programmes scolaires inspirés de ceux de France. Enfin, pour une même discipline, avec des objets d'étude proches, les exercices peuvent diverger, ce qui a des incidences sur les stratégies d'apprentissage. Le cas le plus significatif pour la poursuite des études en France est la place de la production écrite parfois réduite.

Des années scolaires non équivalentes en termes de volume horaire

Les contextes socio-économiques ont des incidences sur le rythme scolaire : au vu du grand nombre d'élèves et du faible nombre d'écoles, les effectifs atteignent près d'une centaine d'élèves par classe et il est nécessaire d'organiser deux groupes scolaires : l'un du matin et l'autre de l'après-midi. Le moindre volume horaire hebdomadaire est alors compensé par des vacances moins fréquentes qu'en France. En outre, des élèves rapportent les fermetures récurrentes de leur établissement au cours d'une année en raison des grèves répétées des enseignants sous payés (exemple tiré de RDC).

L'hétérogénéité des cultures scolaires

Le rapport à l'école varie selon les origines. Si l'école présente des invariants, il n'empêche que les cultures scolaires peuvent diverger d'où « *l'incidence sur la participation en classe, le rôle de la mémorisation, le mode de prise de parole* » comme le remarque Gérard VIGNER (2005, p. 175). L'auteur enjoint alors non « *pas de reproduire en classe les usages scolaires de l'univers d'origine des élèves [...mais] de mieux mesurer l'effort que doit fournir l'élève pour s'inscrire dans d'autres rituels pédagogiques* » (*ibid.*).

Sur le rôle de la mémorisation, on peut citer les écoles coraniques qui reposent sur l'apprentissage oral du Coran sans forcément de connaissance écrite et même parlée de la langue arabe. Concernant la prise de parole, on peut évoquer une recherche de Béatrice BOUVIER (2002). L'auteur mène une enquête intéressante auprès d'apprenants chinois pour déterminer des différences entre les professeurs chinois et les professeurs français et de façon conséquente, les incidences sur l'apprentissage : la participation orale, attendue dans le système français pour créer parfois une dynamique et développer l'esprit critique, peut être considérée comme déplacée et irrespectueuse pour des sinophones, etc. Plus proche de nous, Judith qui était scolarisée dans une classe centrafricaine d'une centaine d'élèves nous expliquait que la prise de parole était interdite. Cette règle contraste avec le système français qui encourage la participation orale. Pour illustrer ce propos, on peut rapporter la rédaction de Lidianne, une jeune Sénégalaise, lors de son évaluation initiale, un mois après son arrivée en 2011 dans une petite ville de l'Oise. Le sujet en était « Ecris une lettre à une amie et parle-lui de ton nouveau collègue » :

« [...] *Le lundi, je suis allée au collège pour m'inscrire. Le mardi, j'ai commencé à apprendre et j'étais même en avance. Le troisième jour, je viens, on avait anglais, tu vois du n'importe quoi. Ils s'insultent en classe, se bagarrent et au Sénégal, tu oses même pas chuchoter ou tousser et dans la rue, même si tu vois le professeur, tu cours parce que si tu parles en classe, il te punit. Il est grand, ce collègue, et en plus, les élèves s'embrassent dans la cour, au milieu de la cour, c'est grave. Là-bas, si tu portes une [jupe] courte, on te traite de pute, t'as vu la différence. Et tu vois des enfants de 12 ans qui fument au collège, à la sortie du collège. [...] »⁷⁴*

La jeune fille aborde la question de la prise de parole (réglementée par le bâton comme cela se pratique encore), les règles de savoir-être en milieu scolaire, non sans stupéfaction des us des collégiens de France (déjà relevées dans notre mémoire de master, en 2006). Les exemples culturels abondent : au niveau du comportement, un adolescent Sénégalais va comprendre que s'il était irrespectueux de regarder droit dans les yeux un professeur mécontent, il est au contraire impoli en France de détourner le regard, etc. Pour ouvrir aussi le champ des différences de cultures scolaires, voici quelques exemples plus généraux (MENDONÇA DIAS, 2010). Ils illustrent l'hétérogénéité des cultures scolaires, parfois ignorée du corps enseignant.

⁷⁴ Les erreurs orthographiques ont été corrigées pour ne pas gêner la lecture du texte.

Voici quelques exemples bien loin d'être exhaustifs qui nous paraissent évidents dans le fonctionnement scolaire mais qui ne le sont pas toujours pour des nouveaux arrivants⁷⁵ :

- ♦ *La laïcité* : dans beaucoup de pays, les cours de religion sont proposés ou ils peuvent prendre la forme de prière collective, au Royaume Uni, par exemple. Il est nécessaire d'expliquer la réglementation sur le port d'objets religieux ostentatoires en France.
- ♦ *Les fêtes religieuses* : pour beaucoup de parents, l'absence de leur enfant à l'école en raison de fêtes religieuses n'est pas considérée par eux comme une « absence » au sens de l'école qui l'enregistre comme telle. En Communauté Flamande de Belgique, ces événements sont anticipés et pris en compte dans le calendrier scolaire de chaque élève. Ce congé peut être demandé par la famille en Allemagne, Suède, Lettonie, Norvège ...
- ♦ *La mixité* : il arrive que les jeunes aient été précédemment scolarisés dans des classes de garçons ou de filles.
- ♦ *L'âge de la scolarité obligatoire* : en Russie, l'école obligatoire commence à 7 ans. En Belgique, la fin de la scolarité obligatoire est à 18 ans tandis qu'à Singapour, c'est à 11 ans.
- ♦ *La classe d'inscription des élèves* : dire aux parents que l'élève est inscrit en 5^{ème} ne leur permet pas de situer le niveau. En effet, si le système scolaire d'origine adoptait une numérotation des classes croissantes, comme c'est le cas en Pologne ou au Portugal, le niveau 5^{ème} correspond à la cinquième année de l'école primaire.
- ♦ *La notation* : la notation sur 20 est loin d'être la norme. Par exemple, on note sur cinq, mais suivant les pays, cinq sera la meilleure ou la plus mauvaise note (un écolier allemand obtenait des 1 sur 6, c'est-à-dire la meilleure note). Pour les examens, on trouve des notations sur 100 qui permettent de donner des pourcentages de réussite.
- ♦ *Les examens* : dans plusieurs pays, les élèves doivent passer un examen à la fin du primaire (cas de la République Démocratique du Congo) ou réussir l'examen d'entrée au lycée.
- ♦ *Le rythme scolaire* : en raison du grand nombre d'élèves, certains travaillaient sur des demi-journées, mais alors, si le volume horaire est moindre, le nombre de vacances l'est aussi (ou bien les vacances sont sur 3 mois).
- ♦ *La cantine* : les élèves apportaient peut-être à manger le midi. Il est nécessaire de préciser pour la cantine scolaire l'adaptation qui est faite quant au menu.

Etc.

1.2.9 L'hétérogénéité des niveaux scolaires

Les niveaux scolaires peuvent résulter de facteurs conjoints : institutionnels et individuels. Sur le plan institutionnel, nous avons déjà évoqué les cultures scolaires, avec les choix disciplinaires et les volumes horaires, nous pouvons préciser le degré d'exigence de l'école. Sur le plan individuel, le niveau scolaire est dépendant des mêmes facteurs que pour n'importe quel élève : familial, social, culturel, intellectuel, cognitif.

⁷⁵ Sur les différences dans les fonctionnements scolaires, on peut se reporter aux documents suivants : EURYDICE, *L'intégration des enfants des immigrants en Europe*, Commission européenne, 2004.

Des niveaux en deçà du niveau de scolarisation ? Ce que révèlent les tests CASNAV

Face aux résultats aux tests du CASNAV revoyant à la baisse le niveau de scolarisation des élèves nouvellement arrivés, Claire SCHIFF (2003, p. 27) s'interroge : « *on est en mesure de se demander si les difficultés principales de scolarisation de cette population ne relèveraient pas davantage des représentations dévalorisantes dont elle est l'objet que de ses caractéristiques sociales et culturelles objectives* ». Qu'en est-il ? Est-ce que ce processus s'enclenche dès les tests CASNAV ?

Lors de ces tests, les élèves viennent parfois d'arriver très récemment : il est même arrivé qu'un jeune soit évalué le lendemain de son arrivée. Qui plus est, certains ne vont plus à l'école depuis plusieurs semaines (cas des vacances scolaires), voire plusieurs mois (préparatifs du départ, avec parfois des complications). Lorsqu'ils arrivent à l'entretien, beaucoup ne savent pas que des exercices vont leur être soumis. Enfin, rappelons que les programmes varient d'un pays à l'autre, aussi des exercices de mathématiques peuvent les déstabiliser, sans compter la qualité de la traduction en langue d'origine. On peut alors considérer que les résultats à ces tests attestent partiellement de compétences qui se révèlent supérieures, une fois l'élève inscrit dans un cadre scolaire.

Des systèmes scolaires antérieurs faibles ?

Des niveaux scolaires peuvent apparaître faibles au regard de ce qui est attendu avec le même nombre d'années scolaires en France. Les systèmes scolaires antérieurs peuvent apporter un éclairage. Sur leur connaissance, on peut s'appuyer sur plusieurs instances, telles que l'OIF et PISA.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)⁷⁶ signale un faible taux d'alphabétisation pour certains pays (seulement 17 % des adultes au Niger). L'OIF souligne aussi la dégradation de l'enseignement avec « *insuffisance de capacités d'accueil, manque de moyens humains et matériels, crises, inadéquation de la formation aux besoins du marché de l'emploi, fuite des cerveaux* »⁷⁷, notamment au Congo. Le manque d'enseignants et le faible niveau de qualification sont désignés : « *au Congo, 57 % seulement des enseignants justifient du niveau d'études secondaires du 1er cycle, ce qui, selon l'Unesco, constitue la qualification minimum requise pour enseigner. Il faut dire que les plus qualifiés se détournent de l'enseignement, rebutés par les conditions de travail et la sous-rémunération. Du coup,*

⁷⁶ OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), VALANTIN Christian (Dir.), *La francophonie dans le monde 2006-2007*, Nathan, 2008, p. 45.

⁷⁷ *Ibidem*.

nombre de pays doivent se contenter de « para-enseignants » dont le niveau de qualification est plus faible (et la rémunération aussi). C'est tout particulièrement le cas au Niger, où les enseignants pâtissent d'arriérés de salaire de plus de cinq ans. ». Ainsi, ces conditions d'apprentissage auxquelles font parfois référence les élèves pourraient expliquer le décalage entre leur niveau et ce qui est attendu en France pour un nombre d'années scolaires similaire.

Les données du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA⁷⁸) nous apportent aussi des grilles de référence : ainsi, on se rend compte que la Turquie appartient aux pays les moins bien classés. Est-ce que cette donnée pourrait être prise en compte dans la progression lente de turcophones de la cohorte?

L'hétérogénéité des niveaux scolaires : l'exemple des mathématiques

Les tests en langue d'origine⁷⁹ proposés à leur arrivée permettent d'évaluer un degré de compétences en mathématiques, de façon relative comme nous l'avons évoqué. Nous observons uniquement les résultats pour le calcul numérique car les autres parties, notamment en géométrie, ne paraissent pas significatives : les programmes ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre et les élèves n'ont pas toujours le temps d'effectuer les exercices de problèmes ou de géométrie lors des tests. Nous avons pu récolter les résultats de 147 élèves de notre cohorte qui ont besoin d'un soutien linguistique⁸⁰. Les opérations observées de base sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division des nombres entiers supérieurs à une dizaine.

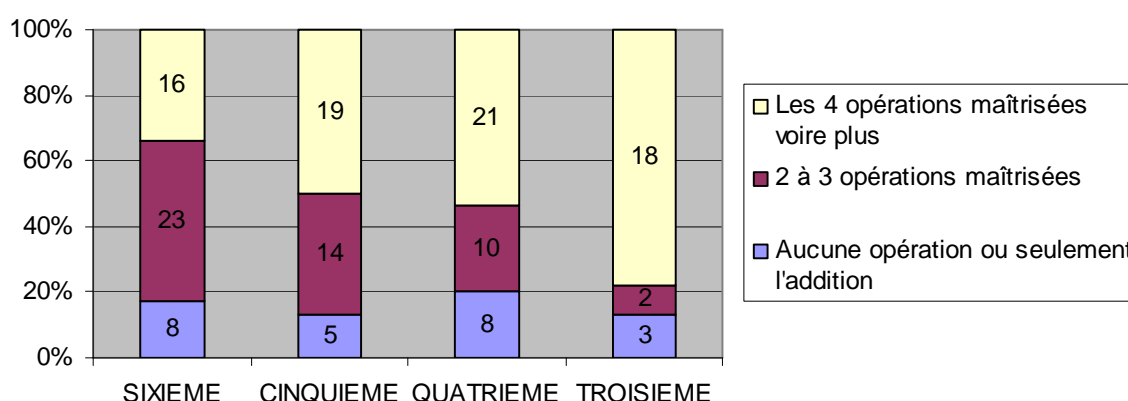
⁷⁸ Programme for International Student Assessment.

⁷⁹ CHARPENTIER Monique, TWINGER Jacques, *Mieux connaître pour mieux scolariser : tests de mathématiques en 27 langues*, Inspection académique de Strasbourg, ONISEP Alsace, 1995.

Tests en mathématiques dans les langues d'origine, utilisés notamment lors des évaluations du CASNAV. Les niveaux vont du CP à la 3^{ème}. Il n'y a qu'une seule batterie d'exercices par niveau. En 2010, le CASNAV de l'académie de Marseille vient d'élaborer de nouveaux tests traduits, adaptés aux nouveaux programmes scolaires et disponibles en ligne : <http://www.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/>

⁸⁰ Il nous manque les résultats en mathématiques de 26 élèves : soit leur compte-rendu n'était pas clair à ce sujet, soit ils n'ont pas effectué les opérations retenues dans notre synthèse.

La maîtrise en calculs de 147 collégiens nouvellement arrivés (cohorte 2008-2009)



Nous observons qu'un pourcentage autour de 16 % ne maîtrise aucune opération ou seulement l'addition. Cela représente 24 élèves répartis comme suit : 10 d'entre eux ont été très peu scolarisés, 3 avaient des difficultés scolaires et ont connu des redoublements dans leur pays d'origine, 6 sont âgés de 12 ans et inscrits en sixième et pour les 5 derniers, placés dans des classes inférieures à leur classe d'âge, la scolarité aurait été normale mais ces faibles résultats s'accompagnent de résultats très passables en lecture d'origine. Les élèves ayant des scores moyens, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent deux à trois opérations (généralement, l'ordre de maîtrise est : l'addition, la multiplication et la soustraction) sont de moins en moins nombreux au fur et à mesure qu'on monte dans les classes : nous observons que le degré de maîtrise augmente avec l'âge, ce qui est tout à fait normal.

1.2.10 Le cas des élèves NSA (non, peu ou mal scolarisés antérieurement)

Le sigle NSA désigne les élèves qui sont Non Scolarisés Antérieurement. RAFONI (2008, p. 22) rapporte qu'en 2001, « une étude réalisée au CASNAV de Versailles nous apprend qu'un élève primo-arrivant sur trois est peu ou pas scolarisé antérieurement ». Depuis 2002, une enquête nationale permet de faire remonter quelques chiffres. En France métropolitaine, on en recense un peu plus d'un millier chaque année⁸¹. Leur présence est répartie de façon inégale puisqu'on les rencontre principalement dans la région parisienne. Cependant, ils demeurent un public difficile à repérer. Pour notre descriptif, nous nous appuyons sur les 71

⁸¹ Source Ministère de l'Éducation Nationale, DEPP [en ligne]. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/ena/index.php>

élèves ayant été inscrits dans une même CLA-NSA entre l'année scolaire 2007-2008 et 2011-2012.

Qui sont les élèves NSA du collège ?

Dans les faits, les élèves NSA ont souvent été à l'école antérieurement, mais sur une durée réduite ou dans des conditions inadéquates pour un bon apprentissage, comme nous allons le voir. Aussi, nous préférons faire correspondre au sigle l'intitulé d'« élèves non, peu ou mal scolarisés antérieurement ». Ils peuvent être francophones ou non, dans tous les cas ils ont développé peu (*ou pas*) de compétences à l'écrit, de compétences disciplinaires et de compétences scolaires. Voici quelques situations rencontrées, permettant de mieux saisir les profils de ces élèves.

Quelques élèves n'ont jamais été à l'école

Cela concerne notamment des enfants du voyage des pays de l'Est⁸² : Diego est entré dans une école pour la première fois à 14 ans, il n'avait jamais tenu de stylo, ne connaissait pas les notions de temps, de mois... Cela arrive un peu partout sur la planète : Lydia qui résidait à Luanda n'a jamais été à l'école et, vendue à un mari à l'âge de 12 ans, la question de l'éducation était close. Des situations financières et le rapport de la famille à l'école peuvent parfois expliquer ces parcours. Pour quelques uns, l'absence de scolarisation est compensée par une instruction familiale : Hovannes, adolescent russe de 14 ans qui habitait en Sibérie, a appris à lire et compter avec ses parents. Pour le premier degré, cela touche aussi de jeunes enfants de 7 à 8 ans qui viennent de pays où la scolarité obligatoire est fixée à 7 ans (comme en Russie) et qui n'ont pas commencé leur scolarité dans leur pays d'origine car la famille préparait le départ en France, préparatifs qui ont pris plus de temps que prévu. Bien que le sigle NSA renvoie à l'absence de scolarité, ces cas de figure sont rares : pour preuve, en 5 ans, sur les 73 élèves accueillis par la CLA-NSA du clg Ro, seulement 5 jeunes n'avaient jamais mis les pieds à l'école auparavant.

⁸² Suivant les académies, ils peuvent être plus ou moins nombreux : « *Dans le Rhône ce sont surtout des élèves arrivant de Bosnie (ex-Yougoslavie) et d'origine Rom* », dans CARRAUD Françoise, PAYET Myriam, « L'analphabète en classe d'accueil », Actes du colloque international *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/communications.php>

D'autres élèves ont été peu à l'école

Dans des contextes agités, il se peut que l'établissement ait été détruit : ainsi, Farid, un adolescent vif et intelligent de 16 ans de la région du Darfour, rapportait avoir commencé l'école à 8 ans et avoir stoppé brutalement sa scolarité alors qu'il en avait 11. Il était déscolarisé depuis. La guerre génère plusieurs configurations dans lesquelles des jeunes peuvent être déscolarisés (cas d'enfants soldats, par exemple). Il arrive que certains jeunes arrêtent leur scolarité, de manière précoce, car ils doivent travailler (comme domestique...). Rappelons aussi que dans certains pays, la scolarité obligatoire⁸³ s'arrête plus tôt qu'en France. Enfin, des jeunes peuvent être aussi déscolarisés à plusieurs reprises pour des raisons de santé. Par exemple, Saïd, un jeune Sénégalais, avait une luxation de la hanche et il est arrivé en France pour bénéficier de soins à l'hôpital des enfants, à Paris, puis a repris sa scolarité non loin dans l'académie d'Amiens. De son côté, Abibata, une jeune Guinéenne, faisait des crises terrifiantes dans les premiers mois de sa scolarité et les méthodes traditionnelles ne réussissant pas, elle a arrêté l'école ; plus tard, la famille a appris qu'elle était épileptique. Les exemples ne sont pas rares. Pour ces élèves, nous avons des données objectives se mesurant en années de scolarisation, nous permettant de conclure au profil NSA et inscrire les jeunes dans une classe dont l'objectif est l'atteinte du niveau cycle 3.

La troisième catégorie, « mal scolarisé », serait plus confuse

Les élèves ont effectué un nombre d'années scolaires ordinaires, sans interruption. Cependant, la scolarité a été perturbée, notamment quand les enfants sont amenés à changer, dans des conditions difficiles, de pays à plusieurs reprises. Ainsi, un jeune Serbe a commencé sa scolarité en Allemagne, à 7 ans, et à peine a-t-il acquis des compétences communicatives et des rudiments pour déchiffrer, qu'il est arrivé en France, âgé de 9 ans. Il ne connaissait aucune opération de base en mathématiques, son travail s'étant concentré sur l'apprentissage de la langue, il n'avait pas pu comprendre les cours et quand il en a été en capacité, le niveau était trop avancé pour qu'il parvienne à suivre. Mehmoud a commencé à étudier au Pakistan, a poursuivi aux Etats-Unis et est scolarisé maintenant en France. A chaque nouvelle inscription dans un pays, l'élève doit acquérir la langue de la scolarisation durant une période où il n'a pas accès – linguistiquement parlant – aux apprentissages.

La caractéristique de « mal scolarisé » est parfois litigieuse : des jeunes vont à l'école depuis l'âge de la scolarité obligatoire jusqu'à leur arrivée en France, mais au regard de leurs

⁸³ Données recensées par l'Unesco [en ligne].

Disponible sur : <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>

expériences scolaires, on peut les considérer comme mal scolarisés. Prenons le cas d'une jeune Guinéenne de 12 ans : elle maîtrise parfaitement la graphie mais n'a aucune compétence en lecture, l'enseignant ne faisait jamais lire les élèves et n'a pas procédé à un apprentissage systématique. Pour ces cas, on constate souvent que les effectifs de la classe étaient chargés : une centaine d'élèves.

Parfois, les parents apportent des explications sur les lacunes des élèves : les professeurs, fonctionnaires mal rémunérés, se mettaient en grève. Des parents ont connu des difficultés financières, aussi certains mois, les enfants n'allaient pas à l'école (le règlement des frais scolaires est mensuel dans plusieurs pays, comme en RDC). Ces éléments joints à la courte formation des maîtres convergent à expliquer le niveau scolaire insuffisant, en faisant intervenir des facteurs extérieurs aux propres capacités cognitives de l'élève.

Plusieurs conditions de scolarisation peuvent apparaître chez les jeunes mal scolarisés, qui ne sont pas en elles-mêmes déterminantes : l'apprentissage par cœur dans les écoles coraniques, un sureffectif, le manque de manuels et de matériels, peu d'heures de cours et de nombreuses grèves, un manque de professeurs formés... Il est alors difficile d'établir si le jeune était « mal » scolarisé ou bien s'il était en difficultés scolaires. Pourtant, cette nuance est essentielle : dans le premier cas, il relève de la CLA-NSA (présentée plus loin) et dans le second cas, il aurait sa place en SEGPA, après avoir développé des compétences communicatives en français.

Les choses se compliquent d'autant plus lorsque l'on introduit des facteurs personnels : ainsi, une jeune fille, ayant effectué un cursus ordinaire au Mali, est arrivée en France analphabète or, on peut remarquer que son père est décédé en 2000, année où elle a commencé l'école primaire et l'acquisition de la lecture. Sa mère est décédée l'année suivante. Ces événements traumatisants se situaient au début des apprentissages fondamentaux. En France, en une année dans une classe d'accueil ordinaire, elle a appris à lire dans des conditions difficiles (déménagement, vie à l'hôtel avec une sœur qui revenait tard du travail...). Le décalage demeure trop important par rapport à ses pairs en classe d'accueil, alors les enseignants demandent une inscription en SEGPA.

Difficile de faire la part entre mal scolarisé et déficience intellectuelle, d'autant que les tests WISC des conseillers d'orientation psychologues sont inopérants, à cause de la langue (même si les plus récents prennent en compte les élèves allophones). Quand bien même des parties de tests sont à partir d'images, l'écart culturel ne permet pas de juger du processus de raisonnement. Ces difficultés perdurent puisqu'il y a plus de 10 ans, Ginette FRANCEQUIN

(1998, p. 78) rapportait déjà ce dilemme : « *Les enseignants voudraient savoir comment distinguer les notions de déficience et d'inadaptation* ».

Les élèves NSA d'après les professeurs : des difficultés cognitives qui se confirment

Des professeurs de CLA-NSA questionnés⁸⁴ ont précisé leur perception des élèves peu scolarisés antérieurement. Il ressort que ce n'est pas seulement leur rapport à l'école qui les caractérise mais aussi leur vécu personnel, plus ou moins traumatisant, et influençant leurs capacités à apprendre : d'après un professeur, « *le public est encore plus hétérogène que dans les autres classes du CASNAV : certains des élèves NSA ont tendance à cumuler les difficultés en plus de leur faible temps de scolarité (difficultés relationnelles, refus d'intégration, problèmes familiaux, difficultés de compréhension, de mémorisation...) qui complique l'enseignement.* ». Des difficultés d'ordre cognitif sont relevées, sans que la cause en soit forcément identifiée : un professeur confirme « *une grande hétérogénéité sur le plan de l'apprentissage et des capacités cognitives car leur « état » de NSA peut venir de causes très diverses...* ». Ces difficultés peuvent être mises sur le compte du vécu de ces élèves « *heureux d'être en classe et tellement malmenés par la vie* », selon un autre enseignant. Quoi qu'il en soit, cette caractérisation nécessiterait une adaptation forte des objets d'études : par exemple, pour un autre professeur, « *il est aussi difficile de leur apprendre des concepts grammaticaux tels que « verbe », « adjectif », etc.* ».

Pas de généralités, ni de stéréotypes : des élèves NSA peuvent être brillants

Un enseignant rappelle que « *rien ne présage qu'un élève non ou peu scolarisé a ou n'a pas des connaissances (enseignement familial, autoformation) et des capacités d'apprentissage importantes. Le niveau des élèves à leur arrivée est donc extrêmement varié.* ». Comme nous n'avons pas d'exemple dans notre cohorte, nous faisons appel à deux fratries arrivées en 2010.

Premier exemple avec Dechen et Sangmo, deux sœurs tibétaines, âgées de 15 et 17 ans à leur arrivée. Elles ont vécu à la campagne, en transhumance, avec leurs parents jusqu'au décès de leur père, suite à quoi la famille s'est réfugiée en Inde. Là, les enfants ont été scolarisées pour la première fois, et ce durant deux années, dans une classe spéciale de l'école TVC Upper Dharamsala regroupant des enfants de différents âges d'origine tibétaine. Elles ont alors été alphabétisées en langue tibétaine et en langue anglaise, langue prédominante des

⁸⁴ Annexe, doc. « Questionnaire sur les CLA-NSA, juin 2011. »

apprentissages. Après 9 mois en CLA-NSA, elles ont atteint un niveau A2 en cours à l'oral et l'écrit (en français et en anglais) et rattrapé le niveau en mathématiques leur permettant de suivre en classe de 3^{ème} pour la partie numérique. L'une est orientée en bac pro et l'autre a préféré opter pour un CAP pour entrer plus rapidement dans la vie professionnelle.

Second exemple, avec les sœurs arméniennes Anna et Mariame. Ayant toujours vécu en Russie, elles en pratiquaient cependant peu la langue car elles sont rarement sorties du milieu familial. Leur mère a assuré l'enseignement de la lecture et des mathématiques à la maison en langue arménienne, si bien qu'elles avaient le niveau pour l'entrée en 6^{ème} classe d'accueil ordinaire à leur arrivée. Élèves sérieuses, elles progressent efficacement.

Ces deux fratries permettent de moduler notre perception des élèves NSA : l'absence de scolarité n'implique pas systématiquement des compétences minimales et des difficultés cognitives, car le milieu familial a pu suppléer à l'instruction des enfants, avec des perspectives similaires à celles de l'école.

Les élèves NSA de notre cohorte

Notre cohorte compte 17 collégiens au profil NSA dont la durée de scolarisation oscille entre une année à scolarité déclarée « régulière ». Cet effectif correspond à 9 % de la cohorte. Pour catégoriser les élèves NSA, on s'appuie sur leur parcours (scolarité très courte) ou bien sur leurs compétences : les élèves NSA ne savent pas ou peu lire et écrire dans leur langue d'origine. En mathématiques, ils ont un niveau inférieur au cycle 3, certains ne savent même pas lire les chiffres ou additionner deux unités. Notre échantillon se présente avec des difficultés réelles. Rappelons que les objectifs de la CLA-NSA sont l'atteinte du niveau cycle 3 (circulaire de 2002).

1.3 Besoin de poursuivre sa scolarité

« 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. »⁸⁵

Ces élèves ont besoin... besoin de quoi ? Nous nous référons aux différents textes officiels, parmi lesquels les circulaires. Celles-ci sont les recommandations pratiques de mise en œuvre des lois, qui garantissent un apprentissage scolaire commun et égal. Dans ces textes, émergent des besoins spécifiques dont la satisfaction constitue autant d'objectifs opérationnels pour poursuivre une scolarité ordinaire. Au fil du temps, ces besoins sont affinés et précisés. Dans le même temps, des dispositifs se mettent progressivement en place : dès 1970, les classes d'initiation (CLIN) et les cours de rattrapage intégré (CRI) pour le premier degré ainsi que pour le second degré des enseignements de soutien et des classes d'adaptation en 1973 (CLAD), rebaptisées classes d'accueil en 1986 (CLAC puis CLA). Ces dernières se spécialisent en 2002 avec l'apparition des classes pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-ENSA) et des cycles d'insertion pré-professionnels pour les plus de 16 ans (CIPPA-FLE). Ces aménagements sont réaffirmés dans la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, en vigueur depuis 2005 (art. 27 et 31). Quels besoins sont reconnus par l'Institution ? Coïncident-ils avec ceux identifiés par les protagonistes concernés par ce public (parents, professeurs, chercheurs) ?

Nous ne cherchons pas à recenser les besoins dans une visée langagière fonctionnelle, comme aux débuts de l'approche audiovisuelle, dont l'historique est rappelée par PUREN (PUREN, 1988, p. 372-373). Il s'agit de mieux connaître les différents paramètres du pôle apprenant, dans la situation d'apprentissage, de sorte à permettre des diagnostics si les progressions linguistiques étaient déficientes malgré un enseignement spécifique⁸⁶. Dans cette

⁸⁵ *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'Éducation Nationale, Bulletin Officiel.

⁸⁶ Comme exemple concret qui apparaîtra en conclusion de cette recherche, nous observons qu'un groupe d'élèves d'une même communauté linguistique fait un « blocage » pour s'exprimer en français : rétrospectivement, en reprenant notre analyse des besoins, nous pouvons l'imputer à la question de l'intégration. Les solutions sont alors à chercher plutôt au niveau du dispositif qu'au seul niveau didactique.

perspective, nous n'avons pas forcément distingué le besoin de l'intérêt ni de la motivation. Cependant, Jean-Pierre CUQ enjoint de ne pas les confondre : « *l'intérêt est l'ensemble des éléments qui attirent naturellement quelqu'un ou qu'on juge lui être utiles alors que la « motivation » est plutôt la mise sous tension des énergies qui permettent à l'individu de se mettre en position pour atteindre un objectif* » (CUQ, 1991, p. 190). Ici, les besoins répertoriés sont ceux identifiés principalement par les acteurs de l'Éducation Nationale et les écarts sont parfois grands avec ceux ressentis par les apprenants dont l'intérêt peut être minime ou la motivation légère. Par exemple, l'Éducation Nationale a défini le besoin de poursuivre l'étude de sa langue d'origine, or beaucoup d'élèves n'en ressentent pas l'utilité, étant donné qu'ils la parlent et continuent de la pratiquer à la maison. Richeterich rappelle les différentes formes de besoins, des primaires (manger) aux secondaires (lire), dans son ouvrage sur les besoins langagiers (Richeterich, 1985, p. 89) et il explique la victoire du terme sur d'autres concurrents, tels que le désir, la demande, l'attente... parce que « *la notion de besoin exprimait certainement le mieux cette volonté d'utilitarisme* » (*ibid.*, p. 91). D'après l'auteur, le besoin est lié à la nécessité et à la notion de manque, ici évalué par le contexte social français. Par exemple, aller à l'école n'est pas forcément un besoin considéré en tant que tel par toutes les familles arrivantes. Ces paramètres nous paraissent importants dans l'apprentissage d'une langue seconde car l'adhésion à ces besoins peut favoriser ou non les progressions, en premier lieu, avant même le contenu des cours.

1.3.1 L'accès à l'éducation est un droit

Aller à l'école *comme* les autres

Tout d'abord, le premier besoin reconnu institutionnellement aux élèves nouvellement arrivés est de poursuivre leur scolarité. Ces élèves peuvent être de nationalité française ou étrangère. En cela, la loi de 1882⁸⁷ de Jules Ferry n'apporte pas de nuances car elle évoque la scolarité des « *enfants* » sans que la question de la nationalité soit posée. Ce n'est qu'en 1936 que le cas des enfants étrangers est explicitement pris en compte et coordonné à la situation des enfants français, comme il suit : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus* »⁸⁸. L'accès à l'école est donc un droit garanti au jeune qui est tenu à l'obligation scolaire quelle que soit sa

⁸⁷ Ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry, *Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882*, Article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882.

⁸⁸ *Loi du 9 août 1936*, article 14, Journal Officiel du 13 août 1936.

situation légale et familiale. Aujourd'hui, c'est encore dans le chapitre de l'obligation scolaire du Code de l'Éducation Nationale⁸⁹ que la situation des enfants étrangers est précisée, mettant un terme à toute distinction avec les élèves français. Ainsi, l'élève étranger est, au vu de la loi, un élève comme les autres... ce qui n'empêche qu'au cours des années, les circulaires sont contraintes de le rappeler aux établissements scolaires mais aussi aux mairies qui inscrivent les plus jeunes à l'école primaire.

En 2003, Claire SCHIFF (2003, p. 115-116) a terminé l'étude sur la déscolarisation des élèves nouvellement arrivés. Les résultats illustrent la course aux obstacles que peut constituer leur inscription scolaire. L'auteur conclut sur quatre phénomènes défavorisant la poursuite d'études : le manque de place dans les dispositifs (qui conduit les plus âgés à se tourner vers les GRETA et associations), les délais d'attente qui retardent la scolarisation, les refus institutionnels de scolariser et la scolarisation partielle en raison d'un volume horaire de cours très faible. Des faits divers mettaient en évidence des situations de discrimination, comme le refus du maire de scolariser certains jeunes, en dépit de la loi (l'exemple de la ville de Montfermeil présenté dans le rapport de C. SCHIFF, ou encore l'exemple de Casseneuil⁹⁰). De plus, certaines affectations pouvaient décourager : il arrive encore que des élèves obtiennent une place en classe d'accueil fort éloignée du domicile. A titre d'exemple, un adolescent de la cohorte résidait à une quarantaine de kilomètres de la CLA-NSA : bus, gare, train, gare, bus et enfin, collège... toute une expédition ! Le mercredi, il avait 4 heures de transport pour 3 heures de cours. Le cas n'est pas isolé. L'assiduité des élèves est toute à leur honneur. Ainsi, si l'accès à l'éducation est un droit, il peut être encore semé d'embûches.

1.3.2 Besoin de s'intégrer : de la culture scolaire antérieure à l'intégration scolaire

*« Avoir un bon copain
Voilà c'qui y a d'meilleur au monde
[...] On rit de ses chagrins
Quand on possède un bon copain »*

G. Brassens

⁸⁹ Code de l'Éducation Nationale, Titre III « L'obligation et la gratuité scolaires », Chapitre 1^{er} « L'obligation scolaire », Article L. 131-1.

⁹⁰ PHILIPPE Bernard, « Des Marocains privés d'école dans une commune du Sud Ouest », *Le Monde*, 11 septembre 1988.

L'intégration, l'assimilation, l'insertion, l'accueil, l'inclusion, l'acculturation

Dans le numéro 11 de Glottopol (CASTELLOTTI et HUVER, dir., 2008, p. 4), la terminologie retenue en titre est « insertion » pour laquelle la linguiste Véronique CASTELLOTTI précise les distinctions avec les appellations d'intégration, assimilation, insertion, accueil et inclusion qui, suivant les périodes historiques, présentent plus ou moins de nuances, en fonction des époques, des contextes, des politiques. La linguiste cite Costa-Lascoux (2006, p. 106) qui définit les trois termes clés : « *[intégrer] signifie « rendre entier », participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents, autrement dit un processus d'interactions et de réciprocités, rendu possible sur la base de principes communs. Le processus se veut à long terme, alors que la simple insertion est toujours susceptible d'une réinsertion dans un autre contexte. Il se distingue par ailleurs fondamentalement de l'assimilation qui opère par effacement de l'altérité dans un ensemble dominant* ».

Pour l'Éducation Nationale, à la fin du XX^{ème} siècle, c'est la notion d'intégration qui est retenue. En 1996, dans les documents d'accompagnement des programmes de français, qui font figurer pour la première fois le cas du FLS, le texte commence par énoncer l'objectif général : « *L'objectif général est l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français* » (p. 17). La centration sur l'objectif d'intégration s'inscrit aussi dans une vision politique plus large : il est révélateur que ce texte officiel opère la confusion entre élève nouvellement arrivé et élève étranger, ce que nous avons précédemment remarqué.

L'intégration est donc le concept retenu par les institutions, comme en atteste la dénomination du collège du Haut Conseil à l'Intégration dont un récent rapport⁹¹ traite de cette question pour les élèves nouvellement arrivés mais aussi issus de l'immigration. Sur le plan pédagogique, le terme figure aussi dans des appellations de dispositifs : le D.A.I. est un Dispositif d'Accueil et d'Intégration dans l'académie de Marseille.

Ces notions font saillir en négatif leur pendant obscur : la ségrégation, la discrimination, le rejet, dont l'évocation presse d'autant le besoin d'intégration à être comblé.

S'intégrer, pour ne plus se sentir seul, face aux autres

Le besoin de s'intégrer n'est pas proprement spécifique aux élèves nouvellement arrivés : c'est le cas pour tout élève qui arrive dans une école. Plus son profil est différent de

91 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.

la majorité des élèves (différence sociale, physique, linguistique...), plus son intégration peut attirer les regards focalisés sur cette différence sans que celle-ci ne soit forcément déterminante pour son intégration. Ici, la différence se situe dans la méconnaissance de la langue française, comme le rapportent des élèves, sensibles aux regards et moqueries des autres :

« *Pourquoi veux-tu arrêter l'école ? - Parce que je comprends pas le français et les autres, ils se moquent de moi et ça m'énerve.* »⁹², Yagis.

Le sentiment de solitude, renforcé par l'absence de communication verbale, peut alors être plus ou moins grand :

« *Moi, quand la première fois, je suis arrivée ici, je trouvais l'école française très nulle. Je n'avais ni amis ni famille. Je me sentais toute seule, comme si dans une salle j'étais toute seule, il faisait très noir et comme si je l'appelle, je crie, je hurle... mais personne ne m'entend.* », Guillemette.

D'après les narrations des élèves, c'est alors l'amitié, une meilleure connaissance de la langue française et le temps qui favorisent l'intégration et permettent de dépasser ces mal-être déjà propres à l'adolescence.

A la rencontre des élèves de France... récemment arrivés en France ?

Avec les dispositifs fermés, les élèves se trouvent marginalisés dans l'établissement. Dès 1970, le souci est affirmé de ne pas isoler le nouvel arrivant des camarades français, l'objectif étant une « *intégration rapide* ». En 1970, cela se traduit par l'interdiction du redoublement. Il s'agit de prévenir la rétention d'élèves dans des classes spécifiques. Le lien entre compétences langagières et intégration est souligné. En 1978, on conseille de favoriser les échanges entre pairs : « *Le souci premier de l'enseignement ne sera pas de faire parler l'enfant, mais de l'aider à se mettre en communication avec ses camarades par le jeu et par l'action, qui sont autant d'indices d'une insertion consentie dans le vécu de la classe et de l'école* »⁹³. L'année suivante, on rappelle que l'intégration dépend des compétences communicatives : « *La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française* »⁹⁴. Echanger pour s'intégrer ou intégrer pour interagir, langue et intégration entretiennent un lien ténu. Il s'agit alors de

⁹² Extraits des rédactions des élèves de la cohorte. Les erreurs orthographiques et syntaxiques ont été corrigées ici. Les versions originales se trouvent en annexe.

⁹³ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 : *Scolarisation des enfants immigrés*.

⁹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés en France*, Bulletin Officiel n° 13, 3 avril 1986 (abrogée et remplacée par la circulaire n°2002-100, 25 avril 2002).

favoriser ces échanges, ce que ne satisfait pas la structure fermée. En 2003, Claire SCHIFF signalait dans son introduction « *Comme pour les enfants souffrant de handicaps psychomoteurs, auxquels les migrants sont parfois assimilés, les modalités d'accueil et d'intégration scolaires proposées à ces derniers dérogent souvent à l'objectif de mixité mis en avant par les textes* ». Cet écueil est prévenu par les textes européens : le Parlement Européen recommande « *aux Etats membres qu'ils évitent de créer des « écoles-ghettos » ou des classes spéciales pour les enfants migrants* »⁹⁵. Reste à trouver un équilibre car pour mettre en place un dispositif, des regroupements d'élèves sont nécessaires, comme le propose la Loi d'orientation de 2005 : « *des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées* » (art. 27 et 31) tout en évitant, d'après la circulaire du 25 avril 2002, « *d'implanter deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement* » et surtout pas dans les zones d'éducation prioritaire. Comme garde-fou, l'ouverture des structures doit garantir aux élèves d'être inscrits dans une classe de cursus ordinaire et d'en suivre des cours, ne serait-ce que les matières artistiques ou sportives. Par ailleurs, dans cette même circulaire, désormais l'intégration scolaire est dépassée et n'est qu'une étape « *pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle* ».

Pourtant, loin des recommandations, il arrive que certaines classes d'accueil se trouvent dans des zones urbaines dont la population est majoritairement immigrée, de première ou seconde génération. L'exemple est fourni par un collège de la cohorte qui compte chaque année une centaine d'élèves en classe d'accueil : ces derniers intégreront des classes-types, rejoignant alors un grand nombre d'anciens élèves nouvellement arrivés. Nous suivrons ainsi des élèves qui pratiquent peu le français hors les quatre murs de la classe : quels effets sur leurs progrès linguistiques et scolaires ?

Intégration scolaire vs réussite scolaire

L'intégration scolaire et sociale ne va pas systématiquement de pair avec la réussite scolaire : nous rencontrons des jeunes gens qui communiquent avec aisance avec les adultes et leurs pairs, mais demeurent en échec scolaire car les compétences à l'écrit sont insuffisantes. A l'inverse, il arrive que de bons élèves communiquent peu avec les natifs (MENDONÇA DIAS, 2006). Notre suivi d'élèves cherchera à établir les liens entre les progrès linguistiques et les progrès scolaires.

⁹⁵ Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

1.3.3 Besoin de ne pas se désintégrer

Avec les exigences du système scolaire français, l'élève doit résister à plus d'un assaut sur sa personnalité qui, à cette époque d'adolescence et en fonction du vécu, peut être troublée à plus d'un titre. Le processus d'intégration peut être violent comme l'insinue une insulte entre élèves : « *Va te faire intégrer !* », relevée par Nathalie AUGER (2007, p. 215).

S'adapter à une nouvelle culture scolaire ou zéro de conduite

Pour s'intégrer, l'élève va vivre - dans une expérience toute personnelle et bien souvent silencieuse - la découverte d'une nouvelle culture scolaire. En effet, dans sa précédente école, il avait construit des repères spécifiques dans l'organisation scolaire et les interactions avec ses pairs et les adultes. En France, il doit s'adapter « *à une autre culture d'apprentissage, à d'autres rituels scolaires, tout en apprenant la langue de scolarisation au plus vite* » (LECONTE, MORTAMET, 2005, p. 24). Au plus vite. Les textes officiels reconnaissent le difficile équilibre à trouver : « *Par le français, l'élève doit pouvoir s'intégrer dans une nouvelle communauté de vie et de travail, sans pour autant renoncer à être lui-même ni perdre ses propres repères* » (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., p. 5).

Cette adaptation s'accompagne parfois d'aléas du comportement. Sous le regard critique de l'équipe éducative. La formatrice du CASNAV parisien, Nadine CROGUENEC-GALLAND (2009, p. 90), constatait « *que les écarts de conduite des élèves de [la classe d'accueil] étaient moins bien tolérés, par les enseignants et l'administration, que ceux des élèves de classes ordinaires, qu'ils prenaient immédiatement des proportions dramatiques. Comme si ces élèves n'avaient le droit d'être que « gentils »*. Or, les écarts de conduite devraient aussi interroger sur des motifs plus profonds. Pour Martine CHOMENTOWSKI (2009, p. 20)⁹⁶, coordinatrice du CASNAV de Paris, le décalage entre l'univers de référence (ici, le cadre familial et scolaire antérieur) et le scénario d'apprentissage reçu (cadre culturel et scolaire français) entraîne un dysfonctionnement qui génère tant l'échec de la relation pédagogique que l'échec scolaire, ce qui n'est pas sans nous rappeler la théorie des « Héritiers » et de la « Reproduction » développée par BOURDIEU. En effet, le cadre culturel d'origine – ou pour reprendre l'expression de BOURDIEU, le « *capital culturel* » - est plus ou moins distant des codes de la nouvelle culture scolaire, mais dans la situation de primo-arrivants, il y a aussi le filtre d'une culture scolaire antérieure, qui forme une mise en abyme

⁹⁶ Dans un premier temps, l'auteur observait ces constats pour les enfants de migrants, scolarisés en maternelle.

supplémentaire. L'adaptation ou l'« *acculturation* »⁹⁷ nécessite du temps et son refus peut se traduire par des comportements inadéquats.

De nouvelles références culturelles éprouvantes

L'élève découvre un nouvel univers de références culturelles dans lequel il se pose en anonyme. En effet, si les repères culturels sont différents, les repères de l'environnement proche (maison, quartier) sont modifiés, surtout lorsque la cellule familiale n'est plus présente.

La première confrontation au scolaire va être d'ordre physique : nouveau rythme quotidien avec les journées françaises qui se rallongent d'autant plus qu'on ne connaît pas la langue. Cette adaptation fatigante dans le cadre scolaire et sa charge cognitive peuvent être modulées avec l'aménagement de l'emploi du temps et l'absence de devoirs le soir, dans les premiers temps. Par ailleurs, suivant les pays d'origine et les lieux d'installation, le climat devient aussi un élément hostile, et même la nourriture de la cantine à laquelle l'élève a parfois du mal à s'habituer. Maux de tête, maux de ventre s'expriment dans l'indicible expérience.

Psychologiquement aussi, cette aventure s'avère difficile : « *La langue peu ou mal connue renvoie en effet à un état d'infantilisation (au sens propre : infans, « qui ne parle pas ») difficile à assumer* » (CASTELLOTTI, 2001, p. 50). Muet et même au-delà de la langue, le jeune non francophone se confronte aussi à de nouvelles situations de communication brouillées dans lesquelles il doit décoder son interlocuteur (sur le plan vestimentaire, le mimogestuel, la prosodie, la proxémique...). Perte de repère, enrichissement culturel... l'« *entre-deux* » est cet espace entre la sphère d'origine et le nouveau contexte parfois chargé d'insécurité, où l'adolescent est tout à la fois le même et différent. Cette position peut être un frein pour l'apprentissage, exprimé par Cécile Goï (2005, p. 65) : « *A l'école, beaucoup se confrontent à l'altérité, à la différence et pour eux, il est très possible d'éprouver une certaine peur d'apprendre* » pour des motifs complexes (honte, conflit de loyauté par rapport à la culture d'origine...). La discordance entre culture d'origine et culture d'accueil peut se muer en problème psychologique, se traduisant par exemple en mutisme électif des enfants en milieu extra-familial, ce que constatent des ethnopsychologues comme Isam IDRIS (2005, p. 88).

⁹⁷ Pour l'acculturation, nous reprenons la définition suivante : « *processus qui conduit par la rencontre de deux ou plusieurs cultures au triomphe de l'une d'entre elles et à la nécessité, pour les individus, de l'intérioriser* », RIUTORT Philippe, *Précis de sociologie*, Presses Universitaires de France, 2004.

A l'opposé des jeunes qui ne s'autorisent pas de réussir, d'autres peuvent au contraire être stimulés pour affirmer leur place dans leur nouvel environnement. La motivation n'est peut-être pas le moindre des facteurs dans les progrès linguistiques.

Suite à des événements traumatisants

En 1978, on pouvait lire le témoignage d'enseignants de CLIN qui exprimaient leur opinion sur les souffrances des enfants : « *Outre ce but pédagogique [apprendre le français], la CLIN remplit un autre rôle, non moins important qui est celui de l'accueil. Qu'il s'agisse d'enfants de travailleurs immigrés ou de réfugiés politiques, tous ont souffert, à des degrés divers, de déracinement (enfants venant pour la plupart de la campagne), de troubles affectifs (séparation prolongée des parents), voire de graves traumatismes (cas des Libanais, Vietnamiens, par exemple). Ils doivent trouver dans cette classe l'affection, le calme, une atmosphère presque « familiale », nécessaire à une adaptation progressive à la vie française, sans pour cela rejeter leur passé [...]* » (BESENVAL, coord., 1978, p. 11). Sans verser dans le paternalisme, le besoin de sérénité est exprimé, prioritaire sur la réussite scolaire (encore que le bien-être commence à être reconnu comme un élément clé participant à cette réussite). Effectivement, nombre de jeunes arrivent avec plus ou moins de meurtrissures. Nous pouvons évoquer le récit autobiographique de Wali MOHAMMADI (2009). L'auteur témoigne de son passé avant d'arriver de Kaboul à Calais : sa sœur morte sous ses yeux d'un arrêt cardiaque ; son frère décédé dans le magasin familial, à cause d'une bombe ; son père emporté par des talibans, torturé, assassiné ; et sa mère a succombé suite à un attentat sur le marché. Le jeune homme est parti en confiant son petit frère à des proches.

Parmi les jeunes rencontrés, des scénarios dramatiques s'enchaînent dans leur mémoire : suite à un viol, Gilberte a été amenée en France par un « inconnu » ; Salim a laissé mère et sœurs car, après le meurtre de son père, il doit reprendre en tant qu'aîné les charges de prêtre dans le « palais » de l'assassin ; Toni fils de notable a vu sa famille être exterminée et tremble encore malgré les tranquillisants qu'il continue à prendre ; Candy a été brûlée plusieurs fois par sa famille qui voulait faire sortir le démon qui l'habitait ; Tefiq se jette sous une table de classe quand un bruit trop fort survient... Et d'autres d'avoir été enfants soldats.

Et ils n'ont pas fait leurs devoirs ?! Une croix, et au bout de trois croix, c'est l'heure de colle. Les filles se plaignent d'avoir mal au ventre, les garçons ont mal à la tête ... Les professeurs se plaignent qu'ils ne travaillent pas suffisamment, qu'ils ne progressent pas assez vite. Quel décalage entre ce qu'on exige en classe et leur vécu passé et actuel ! Les mineurs isolés peuvent avoir besoin de rencontrer un (ethno)psychologue. Pour ceux-là, l'adaptation est

rendue ardue par le transfert d'un foyer d'urgence à un foyer stable. Pour certains, le concept de résilience (CYRULNIK, 1999) semble s'appliquer.

Vers l'interculturel

L'élève ne se rend pas forcément compte du processus d'acculturation, suivant une « amnésie des apprentissages ». Dans le processus d'acculturation, inéluctable ne serait-ce que dans l'acquiescement aux règles scolaires (laïcité, rythme des repas, assiduité, etc.), on assiste à l'adoption de traits culturels, qui peut dévier vers une assimilation, voire une déculturation. Aussi, la réflexion est accordée à la notion d'interculturel, voire préconisée au niveau européen⁹⁸ qui affirme l'égalité entre cultures, pour que leur contact soit un enrichissement réciproque et non un rapport de force entre culture dominante et culture dominée. Déjà, dans le premier numéro des *Cahiers Pédagogiques* traitant de la question des élèves nouvellement arrivés, en 1976, les auteurs encourageaient à recourir à une pédagogie interculturelle. En effet, « *la présence d'enfants étrangers [est] une source d'enrichissement culturel* » (CUENAT, 1976, p. 20) pour l'ensemble de la classe qui s'initie alors à l'apprentissage de « *l'altérité* » : les élèves nouvellement arrivés témoignent de leur culture d'origine par des récits, l'évocation de plats culinaires, d'objets, de chansons, etc. C'est aussi la marque d' « *enseigner sans assimiler* » et de respecter la culture de ces élèves dont certains repartiront au pays. En 1978 (BESEVAL, *op. cit.*, p. 33), Cherel, travaillant au CEFISEM de Paris, souhaitait que cette dimension interculturelle s'énonce aussi dans les rapports entre les enseignants français et les enseignants étrangers qui arrivaient alors dans le cadre d'accords bilatéraux (évoqués ci-dessous). Si l'interculturel est un phénomène en popularité croissante depuis les années 70 (CUQ, *dir.*, 2003, p. 136-138), quelle forme peut-il prendre concrètement dans la situation d'apprentissage ?

1.3.4 Besoin de poursuivre l'apprentissage de sa langue d'origine

Enjeu de la langue première

En 1911, alors que le français est encore la langue seconde de beaucoup de Français, Jean Jaurès suggère : « *Pourquoi ne pas profiter de ce que la plupart des enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier « le patois ».* Ce ne serait

⁹⁸ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, « *Vivre ensemble dans l'égale dignité* », Strasbourg, 2008.

pas négliger le français : ce serait le mieux apprendre, au contraire, que de le comparer familièrement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal. »⁹⁹. Cette approche comparatiste, source d'enrichissement langagier, intellectuel et culturel pour les enfants, avait été rappelée lors d'une intervention sur le rapport des langues régionales et du français, par CORTIER et PUREN (2007, p. 4) qui décrivaient les théories pédagogiques des « *défenseurs du comparatisme* » du début du siècle. La situation des élèves français allophones d'alors n'est pas sans analogie avec celle actuelle des élèves nouvellement arrivés. La question de la place de la langue d'origine se pose aussi. Sur cet aspect, la linguiste Nathalie AUGER met au jour la place essentielle que tient la langue première dans l'acquisition d'une langue seconde, en vue d'un bilinguisme qui ne soit pas soustractif aux dépens de la langue d'origine. Elle s'appuie sur la notion d'interlangue pour la construction consciente et explicite de compétences en langue cible avec les références du système de la langue d'origine. Cette démarche s'inscrit d'ailleurs dans les préconisations officielles portant sur l'observation réfléchie de la langue. Dans cette comparaison des langues, il ne s'agit pas « *d'opérer une mise en exergue des points communs ou différents selon les idiomes mais de tisser un lien entre les langues pour aider à construire le langage, à montrer les universaux des systèmes qui s'actualisent spécifiquement selon les langues* » (AUGER, 2011, p. 93), ce qui est dans le même temps un « *tremplin à l'apprentissage* » pour les élèves motivés. Déjà, dans son rapport sur l'Instruction publique en 1791, Talleyrand avait attiré l'attention sur cet enrichissement respectif, limitant toutefois les langues concernées : « *Si la langue nationale est le premier des moyens de communication qu'il importe de cultiver, l'enseignement simultané des autres langues, de celles surtout qui nous ont transmis des modèles immortels, est un moyen auxiliaire et puissant qu'il serait coupable de négliger : car, sans parler des beautés qu'elles nous apportent et qui expirent dans les traductions, on ne doit pas perdre de vue que, par leur seul rapprochement, les langues s'éclairent et s'enrichissent [...]* »¹⁰⁰. Vieille histoire donc, qui sera jalonnée d'inquiétudes concernant la montée de communautarisme. La valorisation de la langue d'origine s'inscrit dans un équilibre linguistique endiguant les situations diglossiques (il est révélateur d'observer les réactions des élèves à l'écoute des langues de leur camarade : quand un enfant anglophone s'exprime en anglais, ses camarades sont admiratifs de son aisance, quand un élève chinois parle en mandarin, cela apparaît difficile et quand un autre congolais

⁹⁹ JAURÈS Jean, « L'éducation populaire et les « patois » », *La Dépêche*, 15 août 1911.

¹⁰⁰ TALLEYRAND-PERIGORD Charles-Maurice, *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution*, 1791, p.96.

parle en lingala, des élèves rient). Néanmoins, si nombre d'élèves poursuivent avec profit leur langue première, il arrive, à l'inverse, que d'autres la rejettent : pour des raisons politiques (les parents étaient dans l'opposition...), familiales (attitude assimilationniste) ou individuelles (rejet du passé). Par exemple, du jour où il a quitté l'orphelinat, un petit garçon philippin adopté n'a plus jamais dit un seul mot dans sa langue première, le pampanganais. Il n'a commencé à s'exprimer qu'avec des mots français. Rencontré à nouveau deux ans après son arrivée, l'enfant est maintenant francophone et affirme ne connaître que la langue française.

Introduire la langue d'origine pour développer des compétences de lecteur-scripteur

De façon concrète, nous pouvons remarquer qu'un élève non-francophone a besoin de plusieurs semaines avant d'être capable de lire un texte long, voire un court livre (à partir de la fin du niveau A1 grâce aux livres en lecture facile). Qui plus est, ces premiers écrits français appartiennent à un champ sémantique limité (univers quotidien, très peu d'émotions ou de notions abstraites) et ce, en raison des compétences linguistiques. Aussi, la lecture cursive de textes ou d'ouvrages en langue de scolarisation antérieure permet de poursuivre une pratique de lecteur, ce qui est essentiel pour un jeune lecteur.

Par ailleurs, s'appuyer sur les langues premières permet de réfléchir sur les mécanismes de la langue de façon générale, ainsi Véronique CASTELLOTTI (2007, p. 77) observait qu'« *au sein des contextes scolaires, [...] c'est la fonction métalinguistique qui apparaît comme la plus fondée pour autoriser les recours à la langue première* ». Dans ce sens, la pédagogie développée par Nathalie AUGER, illustrée et commentée à travers le DVD *Comparons nos langues* (2005) est riche d'enseignements pour les élèves... et les professeurs, qui s'appuient sur la comparaison de langues pour aborder des notions en grammaire. Sur ce principe, cette pédagogie pourrait s'élargir à la classe-type, avec les élèves allophones nés en France et qui sont nombreux en zones d'éducation prioritaire, de sorte à valoriser leur plurilinguisme : la linguiste Marie-Madeleine BERTUCCI (2009, p. 27) s'interroge : « *La grammaire française, dont l'importance est héritée de la tradition, ne pourrait-elle pas être justement le domaine d'ouverture à la connaissance et à la comparaison entre les langues ?* ».

Au-delà des préjugés sur le bilinguisme

La réflexion menée au sujet des langues premières permet aussi d'éviter les conseils réitérés aux familles par nombre d'enseignants : « *L'élève doit parler français à la maison* ». Or, quand les parents maîtrisent peu la langue française, les interactions ne sont limitées qu'à des échanges sommaires et fautifs, réduisant dans le même temps les domaines de

communication entre enfants et parents. Par ailleurs, très rapidement les enfants risquent de dépasser leurs parents dans la maîtrise du français, inversant alors les rôles dans la cellule familiale et excluant les parents, dans le cas des fratries. Est-ce que nous-mêmes, envoyés en Chine et sinophones balbutiants, nous pratiquerions la langue du pays pour discuter pendant les repas ?

Des représentations persistent sur l'usage de la langue première qui se ferait au détriment du français. Or, le degré de maîtrise dans la langue première, pour un allophone ou un francophone, détermine la richesse d'expressions. Ce degré de maîtrise est lié à l'environnement linguistique familial, d'après CUENAT en 1976 (*op. cit.*, p. 33) : « *Le handicap linguistique est moins dans le bilinguisme, source possible d'enrichissement culturel, que dans le niveau du milieu familial* ». Trente ans plus tard, Gilles VERBUNT (2006, p 49) formule un constat du même type : « *Il est par contre certain qu'il existe un « semi-linguisme » : des jeunes nés dans un milieu de migrants défavorisés peuvent manifester une grande pauvreté de langage, mais celle-ci n'est pas due à la présence de plusieurs langues mais aux conditions d'apprentissage et d'exercice de ces langues* ». L'étude de la langue d'origine peut favoriser une meilleure connaissance de sa langue première. Que préconise alors l'Éducation Nationale ? Nous verrons comment des Enseignements des Langues et Cultures d'Origine sont mis en place, et avec quels objectifs.

1.3.5 Besoins linguistiques, communicatifs et socioculturels... et disciplinaires

Bref historique à travers les circulaires : de l'acquisition à l'apprentissage par le FLE

Avant tout, précisons la terminologie concernant la dichotomie « acquisition » en milieu naturel vs « apprentissage » en milieu scolaire. Robert CHAUDENSON (COSTE et VERONIQUE, coord., 2000, p. 25) considère l'« *appropriation* » comme un hyperonyme qui englobe « à la fois « acquisition » (qui ne s'applique qu'à l'appropriation de la langue première) et « apprentissage » (qui concerne uniquement celle de la langue deuxième, troisième, etc.) ». Cependant, la catégorisation par l'ordre d'appropriation des langues ne correspond pas à notre exploration du terrain. Daniel COSTE (1984) opère la distinction comme il suit : « *En simplifiant à l'excès, on dira que l'acquisition permet d'opérer dans la langue étrangère, « sans y penser » (c'est-à-dire sans penser aux opérations que l'on exécute pour opérer dans la langue étrangère) alors que l'apprentissage (au sens restreint que prend ici ce terme quand on l'oppose à acquisition) se manifeste par la mise en place ou le maintien*

de ce que S. Krashen nomme le « moniteur », système de modulation, d'ajustement formel, de la performance ». Cette définition de l'acquisition est plus adaptée à notre propos et rejoint celle du DDFLES (CUQ, dir., 2003). Centrée sur les modalités d'appropriation plutôt que sur l'objet, l'acquisition est caractérisée d'« involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence (jouer, faire ses courses, etc.) » tandis que la notion d'apprentissage est circonscrite par l'enseignement dans un cadre, ici, scolaire.

Dans la première circulaire de 1970, l'objectif opérationnel, encore que flou, est l'appropriation du français, sur une courte durée, en vue d'un objectif général : l'intégration totale dans une classe ordinaire. En effet, « la scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. »¹⁰¹. La maîtrise du français se pose alors comme un pré-requis pour l'intégration scolaire tandis que celle-ci permet le développement des compétences langagières. Cette appropriation passe par une acquisition grâce à une « imprégnation naturelle »¹⁰² ou un apprentissage spécifique. Pour ce qui est de l'apprentissage proposé en 1970, le français à enseigner est indiqué implicitement à travers les méthodes recommandées à savoir les « méthodes audiovisuelles » qui accordent la priorité aux compétences orales avant d'entrer dans l'écrit. Nous sommes dans la didactique du français langue étrangère, avec sa mise en œuvre par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), enrichie d'une part par les travaux de Petar Guberina, et d'autre part, les recherches de linguistes (Georges Gougenheim) et pédagogues (Paul RIVENC) qui élaborent le « Français Fondamental »¹⁰³ (liste de structures et de mots fréquents et utiles repérés dans la communication orale sur laquelle s'appuient les méthodes audiovisuelles). Ces méthodes, conçues pour l'étranger, proposent des dialogues de la vie courante, où intonation et gestuelle sont prises en compte dans la communication orale. La circulaire préconise la méthode pour les 8-11 ans, *Bonjour Line* (Gauvenet et Neveu, 1963), une des premières méthodes SGAV auxquelles par la suite, « on a beaucoup reproché [...] de s'être exclusivement intéressées à l'oral » (RIVENC, 2003, p. 94), de différer l'entrée dans l'écrit et de censurer l'explicitation des règles grammaticales.

¹⁰¹ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, Bulletin Officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de la Coopération avec l'Étranger), *Le Français Fondamental Premier Degré*, publication de l'Institut National de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1959 (NB : « premier degré » réfère à la première étape de l'apprentissage du français mais ne correspond pas à l'école primaire comme l'expression est utilisée couramment aujourd'hui).

Certains enseignants utiliseront des méthodes audiovisuelles publiées ultérieurement telles que *Frère Jacques* (Malzac, Frerot, BERTRAND et alii, 1967), décrites par Georgette ROMARY (1970).

Avec la circulaire de 1978¹⁰⁴, l'importance de la communication orale persiste mais on s'oriente vers des situations de communication authentiques. Aussi encourage-t-on les activités scolaires plus ou moins ludiques qui créent des situations de communication avec les pairs. L'apprentissage du français devient alors simultané avec l'intégration scolaire qui le motive : il ne faut plus attendre de maîtriser le français pour pouvoir s'intégrer. Les besoins reconnus sont d'ordre communicatif mais aussi social.

De l'apprentissage par le FLE à l'émergence du FLS

En 1996, dans le document d'accompagnement des programmes de troisième, figure la notion de « français langue seconde » (1996, p. 38-39) : « *L'objectif est de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire et, progressivement, extra-scolaire. On développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle.* ». Alors que l'enseignement partait de la langue extra-scolaire vers la langue scolaire (éventuellement), la hiérarchisation des priorités s'inverse.

En 2000, le Ministère de l'Éducation Nationale publie un opuscule (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord., 2000) pour accompagner les professeurs dans l'enseignement du français, désormais désigné comme « langue seconde ». Selon cet ouvrage, 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 DDFLES (CUQ, dir., 2003, p. 48) : « *compétence linguistique, communicative et socioculturelle* ». Pour Catherine Marcus, co-auteur du livret sur le français langue seconde, il « *paraît également important que l'enseignement de la langue dans chaque discipline soit pris en charge par l'enseignant de la discipline en question* »¹⁰⁵, ce que l'on retrouve proposé dans la brochure à raison d'une heure par matière (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord.,

¹⁰⁴ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*, Bulletin Officiel n° 31 du 7 septembre 1978.

¹⁰⁵ « Le français langue seconde », présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil, *VEI* hors série n° 3 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/hs3/04907011.pdf>

op. cit., p. 10). Effectivement, la circulaire du 25 avril 2002 précisera que la langue des disciplines doit être étudiée en relation avec ses objets d'études.

Au vu de ces circulaires, si la maîtrise de la langue française est l'élément central des aménagements spécifiques, en tant que besoin premier et urgent des élèves, son enseignement demeure obscur. Au cours des quarante dernières années, les besoins identifiés et explicités institutionnellement se sont tout de même précisés en même temps que développés. Ainsi, nous voici entrés dans l'ère du « français langue seconde ». Nous y reviendrons largement en abordant la question de la pédagogie et de la didactique du français aux élèves nouvellement arrivés.

De la langue française à la langue des disciplines à la discipline ?

D'après la circulaire de 1970, dans une classe telle que la CLIN où les enjeux sont plus complexes qu'en classe ordinaire, des compétences autres que le français sont nécessaires et il s'agit d'accorder du temps « *au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires* » comme pour les élèves français, sans qu'aucun aménagement spécifique ne soit explicitement proposé. Dans la dernière circulaire datant de 2002, on enjoint de travailler sur la langue des disciplines, en relation avec les objets d'études, ce qui est préconisé aussi au niveau européen : « *les apprenants ne doivent pas seulement pouvoir s'exprimer avec aisance dans la langue de scolarisation : ils doivent également maîtriser les divers types de discours académiques spécifiques aux différentes matières du curriculum* » (LITTLE, 2010, p. 36) et réitéré en introduction des documents d'accompagnement (THURMANN, VOLLMER, PIEPER, 2010, p. 5). Au-delà de l'aspect langagier, les besoins disciplinaires sont aussi reconnus mais uniquement aux élèves non scolarisés antérieurement. Cependant, au vu de certaines compétences initiales d'élèves scolarisés régulièrement (nous avons évoqué déjà le cas des mathématiques), les besoins ne seraient-ils pas seulement langagiers mais aussi scolaires ? Actuellement, ce n'est pas explicitement évoqué par les textes officiels.

1.3.6 Et les parents dans tout ça ?

Depuis 2008, l'opération « *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* »¹⁰⁶ met au jour un besoin identifié par l'Institution pour les élèves nouvellement arrivés : celui d'être accompagné dans sa scolarité par ses parents. Pour ce faire, la famille bénéficie de cours de français tandis que le système éducatif lui est expliqué. Comment une telle mesure s'est-elle imposée ?

Les parents sont parfois récemment arrivés

Le fonctionnement de l'école étonne et un temps d'adaptation peut être nécessaire pour les élèves et leur famille laquelle, bien souvent, n'est pas plongée dans la culture française aussi rapidement et intensivement que leurs enfants. Lors des rencontres parents-professeurs, si les enseignants sont parfois déconcertés par les cultures familiales¹⁰⁷, les parents ne sont pas moins déroutés par le fonctionnement scolaire. Ces parents, arrivés récemment d'horizons linguistiques et culturels diversifiés, suscitent des interrogations quant à leur connaissance du système scolaire français et des moyens de communiquer : rien n'est sûr dans ce que je présume que le parent sait de l'école. Et est-ce qu'il comprend bien les termes que j'emploie ?

Concernant les familles d'élèves nouvellement arrivés, il est nécessaire de préciser certains parcours pour appréhender le rapport à l'école. Dans certains cas, l'élève a passé bien des épreuves pour parvenir à un niveau scolaire de sa classe d'âge, ce que nous avons évoqué dans l'hétérogénéité des curricula antérieurs. Quand nous accueillons une lycéenne congolaise de 18 ans dont nous jugeons le niveau scolaire passable, considérons sa situation. D'après des études¹⁰⁸ sur l'école en République Démocratique du Congo, celle-ci se révèle très coûteuse bien que publique : seulement un peu plus de la moitié des enfants seraient scolarisés et parmi ces élèves, à peine 2 jeunes sur 10 termineraient le primaire, une minorité poursuivrait en secondaire et le pourcentage de filles serait moindre que celui des garçons. On

¹⁰⁶ Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008, *Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*.

Circulaire n° 2009-095 du 28 juillet 2009, *Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*.

¹⁰⁷ GOI Cécile, « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », Cahiers Pédagogiques n° 465, *Ecoles et familles*, 2008.

Par ailleurs, concernant les cultures familiales des élèves nouvellement arrivés inscrits dans le premier degré, on pourra se référer à *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs*, Grenoble, Actes du colloque du 5 mars 2008 [en ligne].

Disponible sur : http://www.observatoiredefenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No8.pdf

¹⁰⁸ Rapports de l'Unesco, données de 2000-2007 [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>

peut imaginer la réussite et l'investissement de cette jeune fille soutenue par sa famille. Cet investissement financier est renforcé quand des parents optent pour des écoles privées dans le pays d'origine (par exemple, en République Démocratique du Congo, les professeurs des écoles publiques font grève en raison des salaires et des conditions de travail, aussi des familles préfèrent le secteur privé). L'importance de l'école apparaît aussi à travers certains projets migratoires où l'enfant est envoyé seul en France chez un membre de la famille pour bénéficier d'une bonne scolarité (cas d'adolescents chinois). Et le deuil culturel de s'accompagner d'une rupture affective.

A l'inverse, d'autres familles tolèrent la scolarisation jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, à l'issue de laquelle les parents attendent de leurs enfants qu'ils entrent dans la vie active. Il s'agit là d'élèves qui ont parfois des expériences professionnelles (sur les marchés, les chantiers) et leur famille peu familiarisée avec la culture de l'écrit, réservée parfois dans leur pays d'origine à une élite (cas des castes pakistanaises), n'évalue pas l'enjeu de la scolarité.

Tandis que certains placent beaucoup d'espérance et de confiance en l'école, parfois en décalage avec le niveau scolaire des enfants (un père souhaitait que sa fille NSA, peu lettrée, entre en seconde générale pour devenir assistante sociale), d'autres ne saisissent pas l'intérêt de poursuivre une scolarité, mais c'est là le lot des relations école-famille, quelles que soient les origines.

Les parents et leur expérience de l'école

En fonction des origines sociales et géopolitiques, les expériences scolaires des parents varient. Ainsi, les enseignants s'adressent bien souvent à eux en présumant qu'ils connaissent l'école, alors que certains ont été peu scolarisés. D'autres ont été scolarisés et leur expérience constitue un cadre de référence plus ou moins similaire avec le système scolaire français, comme nous l'avons précédemment évoqué¹⁰⁹.

Ces différences conduisent parfois à des quiproquos : ainsi, un professeur creillois rapporte l'étonnante rencontre avec une famille d'un élève fort peu travailleur qui n'obtenait pas la moyenne. Devant la mansuétude de la famille pour le potache, alors absent, le professeur amplifiait ses mimiques en articulant « pas bien ». Face à ces réactions, la famille prise d'un doute se fit comprendre pour savoir quelle était la meilleure note : 20. Persuadée que les notes

¹⁰⁹ Se reporter à la Partie 1, Chapitre 1, 1.2.8 L'hétérogénéité des cultures scolaires antérieures.
Sur les différences dans les fonctionnements scolaires, on peut se reporter aux documents suivants : EURYDICE, *L'intégration des enfants des immigrants en Europe*, Commission européenne, 2004.

étaient sur 5, les parents trouvaient que l'enseignant était bien exigeant. Ce fut l'occasion de mettre les choses au clair et la discussion avançant, la question du carnet de liaison où figuraient les critiques et mécontentements professoraux face aux oublis de matériels, retards, bavardages... fit apparaître que le fils prodigue traduisait des informations sans lien aucun. Ainsi, il fut décidé que le professeur écrivait en rouge quand il s'agirait de bêtises et en noir quand ce ne serait que des informations administratives.

Pour associer les parents, il est nécessaire de leur donner les clés, mais en prenant compte de l'interprétation qu'ils peuvent en faire. En effet, dire aux parents que l'enfant est inscrit en 5^{ème} ne leur permet pas de situer le niveau. En effet, si le système scolaire d'origine adoptait une numérotation des classes croissantes, comme c'est le cas en Pologne ou au Portugal, le niveau 5^{ème} correspond à la cinquième année de l'école primaire. Rien n'est évident et tout peut susciter la confusion.

Qu'ils soient visibles ou subtiles, ces changements vont être expérimentés par les élèves nouvellement arrivés qui devront en cerner les limites, les valeurs et les conséquences : ainsi en est-il du règlement intérieur, du rapport avec les professeurs, de l'assiduité... Les parents risquent de demeurer à la marge de leur scolarité et, quand la langue fait défaut, être démunis pour aider leurs enfants. Face à ce besoin, que propose concrètement l'Éducation Nationale ?

1.4 Conclusion : besoins visibles, invisibles, opaques d'un public réputé hétérogène

A cette étape introductive, nous avons défini notre public en attachant une attention particulière aux mots employés, à la réalité qu'ils recouvrent pour éviter toute généralité erronée par des raccourcis de langage. Les terminologies évoluent au fil de l'histoire politique, sociale et éducative. Les élèves nouvellement arrivés deviennent un public mieux connu et cerné en même temps que le développement du FLS élargit l'acception aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour notre part, après avoir retenu les critères d'une arrivée en cours de scolarité et de l'allophonie, nous avons défini un échantillon, géographiquement (par le choix d'une académie témoin) et temporellement (l'année scolaire 2008-2009). Il s'agit d'un échantillon diversifié de collégiens nouvellement arrivés en France, offrant des études de cas concrets.

En questionnant l'hétérogénéité des élèves, nous avons cherché à mieux identifier en amont les facteurs favorisant ou non l'apprentissage, en même temps qu'en dégager des

besoins qui pourraient se traduire par des mises en œuvre structurelles, didactiques et pédagogiques, au sein des dispositifs spécifiques. Dans notre précédente recherche (2006), nous avons distingué les facteurs sur lesquels l'enseignant ne peut pas agir (langue première, projet migratoire, âge, etc.) mais dont il peut tenir compte dans son rapport à l'élève, dans son discours et ses propositions pédagogiques, dans une démarche à valeur propédeutique. Ensuite, certains facteurs peuvent être modifiés par l'enseignant : il s'agit principalement du contact avec la langue française en milieu homoglotte, du degré de maîtrise de la langue française et des compétences scolaires. Pour l'Éducation Nationale, ces facteurs déterminent les besoins afférents suivant : « s'intégrer », qui favorise les échanges communicatifs en français et « apprendre le français », qui implique un apprentissage de la langue française. Quant aux compétences scolaires, point de mention officielle, sauf pour les NSA ou indirectement, par le travail sur la langue des disciplines. Or, on l'aura évoqué avec les évaluations initiales en mathématiques et les scolarités antérieures, la question des compétences scolaires n'est pas la moindre pour les collégiens nouvellement arrivés. Un soutien est potentiellement nécessaire parce que l'élève n'a pas réussi à acquérir les compétences, ou n'a pas étudié les pré-requis dans son pays d'origine et ne parvient pas à inférer les compétences nécessaires pour suivre les cours. Notre étude sur les progressions linguistiques implique d'opérer une analyse distinctive et comparative avec les progressions scolaires, même si le lien entre les deux est ténu : quand un conseil de classe conclut sur l'échec scolaire d'un élève, celui-ci est-il en difficulté à cause de la langue seconde ou bien parce que les bases n'auraient pas été transmises dans sa scolarité antérieure ? En travaillant sur les profils des élèves, nous pouvons nous baser sur une typologie théorique des besoins, telle qui suit :

Compétences en français de l'élève	Compétences scolaires	L'élève a besoin de :
Non ou peu francophone (< niveau A2)	non ou peu scolarisé antérieurement	soutien linguistique et soutien scolaire
	en difficultés scolaires dans son pays d'origine (redoublement, résultats insuffisants)	soutien linguistique et soutien scolaire
	sans difficultés scolaires mais grand écart avec l'école française (programme, mode de travail...)	soutien linguistique et soutien scolaire
	sans difficultés scolaires et faible écart avec l'école française (programme, mode de travail...)	soutien linguistique
Francophone (> niveau B1)	non ou peu scolarisé antérieurement	soutien scolaire
	en difficultés scolaires dans son pays d'origine (redoublement, résultats insuffisants)	soutien scolaire
	sans difficultés scolaires mais grand écart avec l'école française (programme, mode de travail...)	soutien scolaire
	sans difficultés scolaires et faible écart avec l'école française (programme, mode de travail...)	pas de soutien

Par « soutien scolaire », nous entendons l'explication d'objets d'études antérieurs pour permettre la compréhension des objets d'études traités dans la classe de rattachement. Or, le soutien scolaire n'est préconisé que pour les NSA. Ainsi, les zones grisées du tableau correspondent aux situations réelles prévues par les textes officiels tandis que les zones blanches révèlent l'inadéquation des propositions structurelles aux profils des élèves : effectivement, un élève en difficultés dans son pays d'origine bénéficie d'un apprentissage spécifique en français, mais non systématiquement de soutien scolaire. A travers cet exemple, on observe qu'il n'y a pas exacte concordance entre l'analyse des facteurs d'hétérogénéité et les besoins identifiés par l'institution. Dans notre étude sur les progressions linguistiques, les conséquences nous intéressent sur deux points. En premier lieu, dans quelle mesure l'enseignement de la langue des disciplines peut être opérant si l'élève est en difficultés face aux objets d'études ? En second lieu, dans la perspective d'un programme, faut-il le réfléchir en terme de discipline unique à savoir l'enseignement du français en tant que langue seconde ou bien, concevoir le programme en relation avec un public, à savoir l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés non ou peu francophones avec une maîtrise insuffisante des apprentissages ?

Aux besoins parfois ressentis par les élèves, s'ajoutent les besoins objectifs identifiés par l'institution, auxquels il s'agira de sensibiliser et convaincre les élèves, tel qu'il était déjà apparu dans une précédente étude : « *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. » (MENDONÇA DIAS, 2006) . Nous allons chercher à comprendre maintenant comment les dispositifs organisent des réponses adaptées aux élèves et aux besoins identifiés.

SECOND CHAPITRE. LA REPOSE INSTITUTIONNELLE EFFECTIVE **MISE EN PERSPECTIVE AVEC L'HETEROGENEITE DES ELEVES ET LES** **BESOINS PRECEDEMMENT IDENTIFIES**

1.1 La solution aux « besoins » : les classes d'accueil

Face à l'ampleur des besoins, l'Éducation Nationale n'a pu demeurer silencieuse d'autant que les initiatives locales la contraignaient à prendre position. Au cours des quatre dernières décennies, les circulaires ont accompagné les évolutions concernant l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Cet aménagement est réitéré par l'actuelle *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, de 2005 : « *Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* » (art. 27 et art.31).

1.1.1 Naissance de la classe d'accueil

« [A la fin des années 60, en Lot et Garonne – Les petits harkis] *n'ont parfois que deux heures d'enseignement par jour. Les élèves suivent des cours de maths et de français le matin, et, l'après-midi, ils font du sport et des travaux pratiques. Négligeant la théorie au profit du manuel, les instituteurs les destinent à devenir ouvriers. Avec un tel programme, les enfants de Bias n'ont aucune chance de poursuivre des études. L'égalité des chances républicaines ne vaut pas pour eux. Les séquelles de cette ghettoïsation sont terribles. Au fil des années, les enfants accumulent un retard scolaire de trois ou quatre ans en moyenne. Aucun petit « Français », fils et filles des fonctionnaires, ne les rejoint et les enfants de harkis s'inventent un sabir « francarabe » incompréhensible pour les autres. [...]*»

KERCHOUCHE, 2003, p. 139

Historique

Au commencement, il n'y a rien. Enfin, il y a la scolarité obligatoire.

Puis, une classe spéciale est créée à Aubervilliers en 1965¹¹⁰, dans une décennie faste pour l'immigration requise pour satisfaire les besoins en main-d'œuvre. Lorsque paraît la première circulaire en 1970, une centaine de « *classes expérimentales d'initiation* »¹¹¹ existe déjà dans le premier degré. La circulaire entérine donc la création de ce type de classe, limitée à vingt élèves, âgés de 7 à 13 ans (tandis que, au-delà de cet âge, les adolescents seraient pris en charge quand c'est possible par l'Amicale pour l'Enseignement des Étrangers, éditrice de la revue *Vivre en France*). Naissent ainsi officiellement les CLIN (Classe d'Initiation) qui accueillent les élèves pour une année scolaire ou de manière plus intensive sur un semestre, et les CRI (Cours de Rattrapage Intégré) qui impliquent souvent la création de postes de professeurs itinérants allant d'une école à l'autre. Pour la création d'une classe, les élèves doivent être plus de 5 car à moins, on préconise plutôt « *l'imprégnation naturelle* ». Les besoins reconnus sont d'ordre linguistique pour « *s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études.* » et le redoublement est alors interdit.

Trois ans plus tard¹¹², on se préoccupe des adolescents, de 12 à 16 ans, en favorisant la création de classe d'adaptation (CLAD) rebaptisée classe d'accueil (CLAC, puis CLA) pour éviter l'homonymie avec les classes spécialisées pour les déficients intellectuels. De plus, des heures de soutien sont proposées dans le secondaire avec la mise en place de modules d'accueil temporaires (MAT). Pour organiser les dispositifs, l'accueil et la formation des enseignants, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont progressivement mis en place. Ce n'est qu'en 2002 que la nécessité s'impose de créer officiellement une classe d'accueil spécifique pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA). On se préoccupe davantage des élèves de plus de 16 ans, avec des prises en charge par la mission générale d'insertion. La même année, les CEFISEM sont restructurés en centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

Quelques chiffres généraux

¹¹⁰ Discours d'ouverture de Jack Lang, annexe 1, circulaire 2002-102 du 25 avril 2002.

L'enseignant Michel-Patrick DE MIRAS, auteur de *La classe d'initiation au français pour enfants non francophones* (2002) remonte les antécédents des cours de rattrapage vers 1953, à Paris, grâce aux interventions d'une association, la Commission d'aide aux Nord-Africains dans la Métropole (CANAM), dans l'enseignement privé (voir aussi : DE MIRAS M.-P., « Scolarisation des enfants non francophones de 6 à 16 ans », *Assises professionnelles du FLE/FLS*, Paris, 2005.)

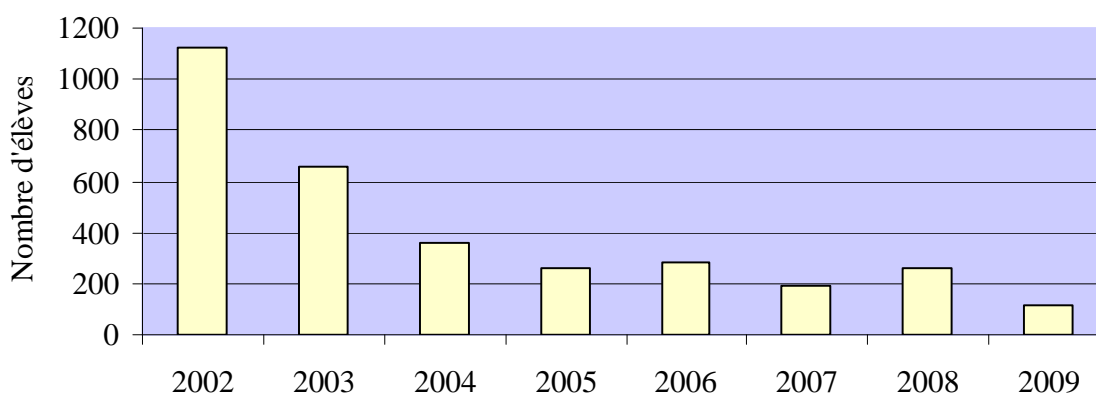
¹¹¹ Circulaire IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales pour enfants étrangers*, Bulletin Officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

¹¹² Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant entre 12 et 16 ans*, Bulletin Officiel n° 36 du 4 octobre 1973.

En mai 2002, 69 % des élèves nouvellement arrivés seraient inscrits dans un dispositif d'accueil, qu'ils relèvent du primaire ou du secondaire, tandis que les autres bénéficieraient de soutien ou... de rien. Si le nombre d'élèves a légèrement augmenté depuis 2002 et si le nombre de dispositifs d'accueil a aussi augmenté de manière conjointe, il n'en reste pas moins que cette répartition a peu évolué : en mai 2009, 70 % d'élèves sont inscrits en dispositif tandis que le restant est peu pris en charge de façon spécifique. On retrouve des chiffres assez proches avec notre cohorte de collégiens nouvellement arrivés en 2008-2009.

Sur le plan national, si on ne constate pas d'évolution notable pour une prise en charge plus générale de ces élèves à besoins spécifiques, on peut observer deux améliorations à travers les statistiques. D'une part, le nombre d'élèves en attente d'affectation a décru sensiblement révélant un meilleur fonctionnement dans l'accueil et la scolarisation, comme le fait apparaître le graphique¹¹³ :

**Elèves nouvellement arrivés en France, relevant du secondaire,
en attente d'affectation secondaire**



D'autre part, nous observons une augmentation du nombre¹¹⁴ de dispositifs d'accueil. Pour le second degré, en 1973-74, c'est l'ouverture des 40 premières classes spécifiques ; l'année suivante, on en compte vingt de plus ; en 1976, il y en aurait 131¹¹⁵ et aujourd'hui, en voici

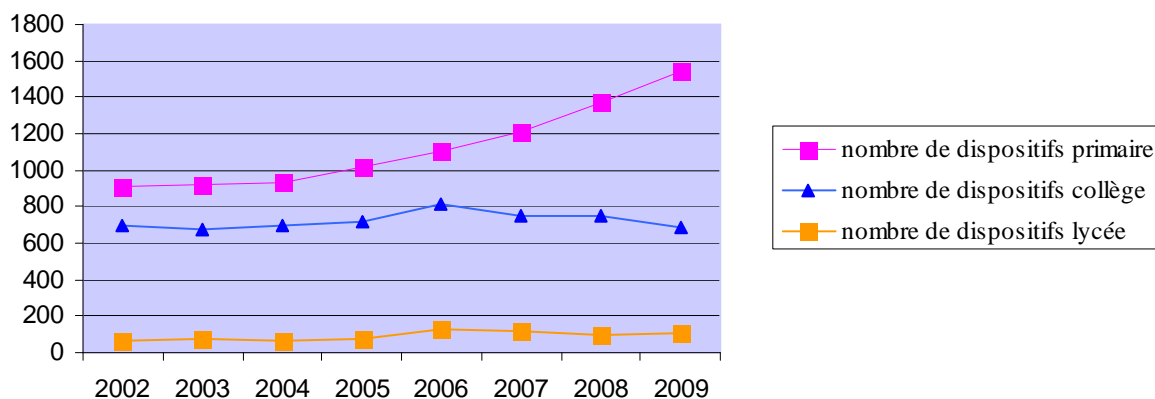
¹¹³ Réalisé d'après les chiffres de la DEPP.

¹¹⁴ Là encore, le recensement des dispositifs par la DEPP n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît puisque certains établissements renseignent l'enquête en indiquant parfois différemment le nombre de dispositifs. Par exemple, un professeur de FLS enseigne dans trois différentes écoles à des groupes d'élèves nouvellement arrivés. Dans certains départements, on va considérer qu'il s'agit d'un seul dispositif tandis qu'ailleurs, on en comptabilise trois. Fort heureusement pour les comptabiliser, les académies garderaient le même parti pris d'une année à l'autre ce qui n'entraînerait pas de variation.

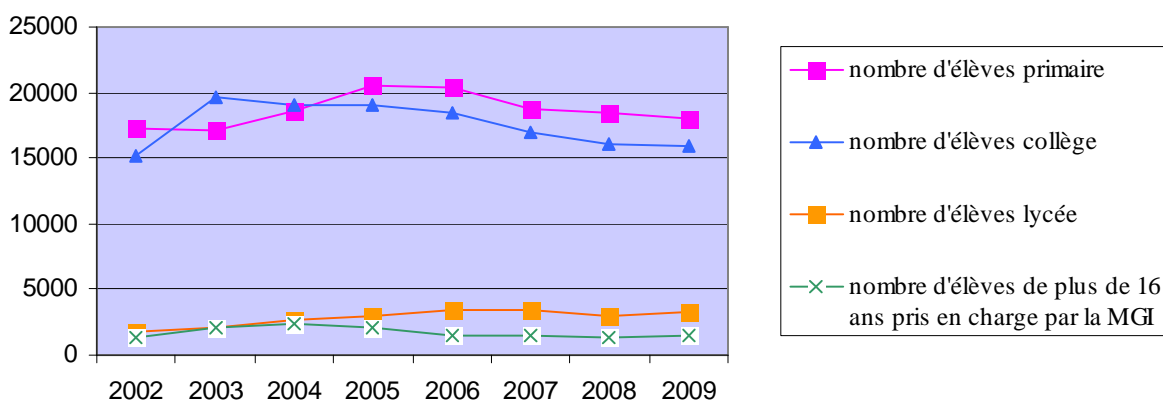
¹¹⁵ BESEVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n° 44, 1978, p. 14. On retrouve ces chiffres dans CUENAT Pierre, *La scolarisation d'enfants d'immigrés*, Cahiers Pédagogiques n° 143, avril 1976, p. 7.

près de 700, dans les collèges (France et DOM). Le nombre de dispositif n'a cessé de progresser tandis que croît de façon liée le nombre d'élèves nouvellement arrivés, qui sont de mieux en mieux repérés. Ce nombre s'est stabilisé depuis 2002.

Nombre de dispositifs en France et DOM, de 2002 à 2009
(source : DEPP)



Nombre d'élèves nouvellement arrivés en France et DOM, de 2002 à 2009 (source : DEPP)



Néanmoins, si le nombre de dispositifs a fortement augmenté de 2002 à 2009 pour le premier degré, ce n'est pas le cas pour le secondaire où il a peu évolué alors que l'écart entre élèves du primaire et du secondaire n'est guère important. Depuis 2002, on aurait donc amélioré les conditions du primaire mais non celles du secondaire.

1.1.2 La « classe » d'accueil : un dispositif, une structure ou une classe ?

La variété des terminologies au collège

La classe d'accueil prend plusieurs noms suivant les académies, ce qui peut sous-tendre des fonctionnements et donc des cours différents. Voici quelques appellations à travers la France : le DAC ou Dispositif d'Accueil au Collège (académie de Rouen), le DAI ou Dispositif d'Accueil et d'Intégration (académie de Marseille), le DAAL ou Dispositif d'Accueil et d'Accompagnement Linguistique (académie d'Amiens), les cours de Français Langue Etrangère Intégré (FLEI) et de Français Langue Ecrite Renforcé (FLER) à Paris, etc. qui se distinguent par leur fonctionnement et leur emploi du temps. A croire qu'une malédiction terminologique pèse sur les dispositifs du secondaire : en 1976, alors que les premières classes d'adaptation sont ouvertes, dans le Rhône, on les désigne déjà autrement, de « *classe de soutien* » (CUENAT, 1976, p. 7).

Classe, structure et dispositif : précisions terminologiques et historiques

La **classe** renvoie à la division des élèves d'un établissement scolaire et par métonymie, la salle de classe où se retrouve le groupe. C'est ainsi que la classe, d'abord d'initiation, se présentait en 1970, avec la première circulaire, et la notion a perduré jusqu'aujourd'hui, préservée à travers l'appellation de « classe d'initiation » et de « classe d'accueil », tandis qu'au fil de temps, leur conception en tant que « classe » a largement été remise en question (notamment avec l'ouverture préconisée). Ainsi, sur les logiciels des établissements et dans les statistiques académiques, toute classe d'accueil n'est pas forcément recensée en tant que telle.

A partir de 1978¹¹⁶, le terme de « **structure** » apparaît comme substantif générique des différentes classes. Il est systématisé en 1986¹¹⁷ sur la question de l'accueil des élèves (9 occurrences dans la circulaire) et en 1990¹¹⁸ concernant les missions des CEFISEM (5 occurrences). En 1999¹¹⁹, la seule occurrence ne renvoie plus aux élèves nouvellement arrivés.

¹¹⁶ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

¹¹⁷ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.

¹¹⁸ Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

¹¹⁹ Circulaire DMP/CI1 n° 99-315 du 1er juin 1999 *relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants*.

En effet, à partir de 1999, il est concurrencé par le terme de « **dispositif** » qui l'affiche en titre de la circulaire : « *mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants* » et il fait écho aux dispositifs d'adultes : « *dispositif départemental d'accueil des familles rejoignantes* »¹²⁰ qui, aujourd'hui comme hier, s'inscrit dans des « plans » (départementaux, régionaux, etc.). Il est alors sous-jacent à une politique nationale à locale (établissement). En ce qui concerne les élèves nouvellement arrivés, il s'agit d'abord d'un « *dispositif d'accueil* » (1999), puis aussi « *de scolarisation* » (circulaire de 2002). On trouve encore une variante : « *dispositif d'accueil et d'intégration* » ou DAI (circulaire de 2002 sur les missions du CASNAV). En parallèle, les CASNAV doivent assurer des « *dispositifs de formation* ». Avec les 7 occurrences à travers la convention-cadre de 2007 « *pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration* », le dispositif renvoie à différentes mesures d'accueil, de contrats, interministériels... Cette variété est signalée dans le Livre Vert¹²¹. Très général, fluctuant aux différents projets d'accueil, le dispositif demeure vague dans ses formes et ne revêt pas une organisation unique et univoque¹²².

D'après le Petit Robert, le **dispositif** (dérivé de l'adjectif « qui prépare », 1314) prend un sens juridique, technique (la manière dont sont disposées des pièces ou bien le mécanisme lui-même) ou militaire : « *ensemble de moyens disposés conformément à un plan* ». Dans les textes officiels, le plan serait alors l'accueil, réitéré. La **structure** paraît plus pérenne, sémantiquement. Si le dispositif disparaît une fois son objectif atteint, la structure (étymologiquement de « *construire* ») suppose dans son sens premier un ensemble concret et spatial et pour prendre fin, nécessite une déconstruction. Par ailleurs, pas son aspect concret, elle implique un espace physique et stable dans l'établissement. Dans le discours de Jack Lang¹²³, on relève 4 occurrences de « dispositif » en relation avec l'accueil des élèves mais aussi des ELCO ; le ministre réfère aussi aux structures dans un emploi synonymique. Dispositif et structures apparaissent comme hyperonyme de l'ensemble des « classes » (CLIN, CRI, CLA, CLA-NSA, CIPPA-FLE). La tendance aujourd'hui va plutôt pour la référence aux « dispositifs » (terme retenu par la DEPP, par exemple).

¹²⁰ Circulaire n° 93/10 du 12 mars 1993 relative au dispositif départemental d'accueil des familles rejoignantes du ministère des affaires sociales et de l'intégration.

¹²¹ Livre vert de la Commission des Communautés Européennes du 3 juillet 2008 : Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens.

¹²² Remarquons qu'au collège, on trouve la même ambiguïté avec les « classes relais » concurrencées par l'expression « dispositifs relais ».

¹²³ Discours d'ouverture de Monsieur Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France – 29 mai 2001. Annexe 1 de la circulaire du 25 avril 2002 relative aux CASNAV.

L'appellation retenue

Dans le dernier rapport ministériel, les auteurs préconisent d'harmoniser les terminologies en adoptant une seule appellation (la proposition est UPEAA, c'est-à-dire unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants). Pour notre part, en attendant une nouvelle circulaire qui recommande une terminologie unique, nous avons réservé l'emploi de « **dispositif** » à toute mesure qui apporte un soutien linguistique aux élèves nouvellement arrivés, qu'il s'agisse de quelques heures à un élève isolé ou qu'il s'agisse d'une classe, fonctionnant en tant que telle et qui regroupe des élèves nouvellement arrivés. C'est ainsi notre terme le plus générique. La « **structure** » réfère alors à la mise en place d'un dispositif pérenne dans un établissement, qui se distingue de la classe sur le plan administratif et dans son fonctionnement. Enfin, le substantif de « **classe** » est employé quand l'histoire l'y consacre (début des années 70) ou que son fonctionnement est avéré (cas pour les élèves NSA et pour des structures fermées). Nous allons maintenant découvrir ce que recouvrent ces dispositifs, en nous interrogeant sur les motifs de ces variations et leurs liens avec l'hétérogénéité des élèves.

1.1.3 Typologie des structures à travers 80 exemples : fermée, mixte et ouverte

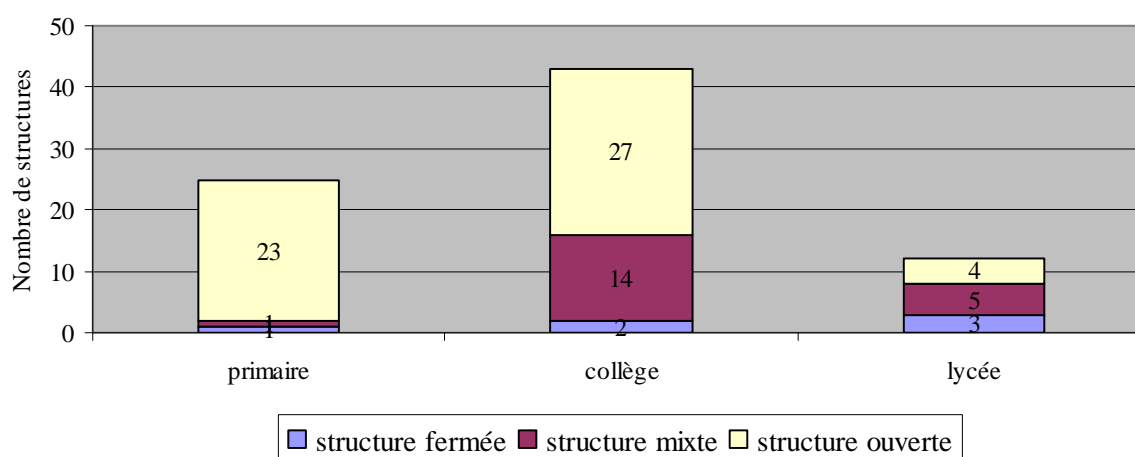
A quoi est liée la variation structurelle ? Quelles incidences cette variation est-elle susceptible d'entraîner sur les apprentissages, et incidemment les progressions, des élèves nouvellement arrivés ? Le projet d'un programme serait-il pertinent ou non pertinent ? Quelle faisabilité ?

Dans un premier temps, nous comparons 80 structures, implantées à travers 16 académies, décrites grâce à la participation de 80 enseignants au questionnaire de juin 2009¹²⁴ (cette année-là, la DEPP avait recensé 1484 dispositifs pour le premier degré et 820 pour le second degré, soit 2304 dispositifs ; notre échantillon représente 3,5 % de l'ensemble). Dans un second temps, nous décrivons plus précisément les 13 structures en collège où étudient les élèves de la cohorte. Nous souhaitons ainsi mettre en perspective les structures de la cohorte avec celles de différentes régions françaises, de sorte à dégager les éventuelles spécificités locales de l'académie témoin et vérifier que notre échantillon est représentatif.

¹²⁴ Ce questionnaire, réalisé sur *Limesurvey*, a été activé un mois et soumis sur Internet à un grand nombre d'enseignants sollicités par courriel. Annexe, doc. « Questionnaire sur les dispositifs et les compétences culturelles, juin 2009 ».

Nous observons qu'en trente ans, les types dégagés par Pierre CUENAT en 1976 (*op. cit.*, p. 6) sont toujours d'actualité : « nous exposons simplement ici les trois formules offertes aux enfants d'immigrés : l'intégration totale dans une classe normale, l'accueil dans une classe spéciale, les formules mixtes. Nous discuterons plus tard de leurs mérites respectifs ». Aujourd'hui, la structure fermée se raréfie, au profit des structures ouvertes et progressivement de l'apparition de structures dites mixtes :

Les types de structures dans nos 80 établissements



La structure fermée : pourquoi ?

Dans une structure fermée, l'élève ne suit aucun cours de la classe de cursus ordinaire et il travaille toujours avec les mêmes camarades allophones, durant une période plus ou moins longue. C'est pourquoi ce fonctionnement est jugé « *pédagogiquement condamnable* » (GRIMALDI, coord., 1998). Dans la perspective de poursuite d'études, Claire SCHIFF (2003, p. 66) remarquait aussi que « *l'impossibilité pour de nombreux adolescents scolarisés dans ces structures [fermées] de pouvoir suivre les enseignements en classe ordinaire, tels que ceux d'une langue vivante, hypothèque leurs chances d'être orientés en filière générale* ». En effet, ces structures piègeraient les élèves en difficultés pour lesquels on remettrait (*toujours*) à plus tard l'intégration en classe type. Il s'est avéré que des élèves restaient des années dans ces structures par lesquelles ils étaient isolés de leurs pairs ayant effectué toute leur scolarité en France. Le choisir peut être une préférence de l'établissement pour un enseignement intensif. Il a pu être mis en place avant les circulaires ministérielles de 2002 qui recommandent l'ouverture des structures. En même temps, cela évince les difficultés liées à l'intégration en classe type, à savoir : faire coïncider les emplois du temps, augmenter les effectifs des classes types (on ne peut pas prévoir à l'avance les classes dont relèveront les

élèves nouvellement arrivés en cours d'année), affronter les réticences des professeurs à intégrer en cours d'année des élèves peu francophones. De plus, il est plus facile d'organiser des groupes fixes dans la structure.

Fermée pour cause de besoins spécifiques : CLA-NSA, dispositifs MGI, FLEI¹²⁵

Dans certains cas, ce fonctionnement est imposé par le profil des élèves. En effet, des élèves de la structure peuvent avoir un niveau scolaire insuffisant qui les empêche de suivre en classe type, même avec un décalage de deux ans par rapport à l'âge de référence. C'est le cas des élèves non ou peu scolarisés, inscrits en CLA-NSA, ainsi que certains jeunes de plus de 16 ans scolarisés dans des dispositifs de la MGI. Ainsi, si avant 2002, la structure fermée s'est répandue parce que les élèves avaient un niveau linguistique insuffisant pour suivre quelques matières du cursus ordinaire, elle peut se maintenir aujourd'hui à cause d'une insuffisance dans les compétences scolaires et en termes de contenus d'apprentissage.

Une exception dans l'académie de Paris : les dispositifs FLEI, qui se sont imposés avec les vagues d'arrivées de jeunes totalement non francophones (originaires de Chine, etc.). Souple, une session FLEI est ouverte, même en cours d'année, en fonction des besoins quand le nombre d'élèves le justifie. On compte 10 dispositifs FLEI en 2009 mais certaines années, leur nombre est monté à 17. A défaut de professeurs de collège disponibles, le CASNAV peut alors faire appel à des contractuels expérimentés. Les élèves non-francophones n'ont le droit qu'à une session de FLEI. Celle-ci durait 6 mois mais aujourd'hui, à cause des réductions de moyens, elle a été ramenée à 3 mois, au terme desquels un autre groupe prend le relais. Au cours de cet apprentissage intensif, à raison de 18 heures hebdomadaires, les élèves travaillent la communication quotidienne, notamment dans la sphère scolaire, suivant une progression établie en 2005-2006 et réactualisée en 2010.

Structures fermées : des appréciations partagées

Qu'il s'agisse de cours intensifs de français ou d'autres disciplines en structure, l'apprentissage en structure fermée n'implique pas forcément plus d'heures de cours spécifiques. Deux enseignants de lycée enquêtés s'estiment satisfaits : dans le dispositif de l'un, seuls des cours de français sont dispensés tandis que dans le dispositif de l'autre, toutes les disciplines donnent lieu à des cours spécifiques. A l'opposé, les deux professeurs ayant des publics sans maîtrise suffisante du français et avec un niveau scolaire inférieur à celui

¹²⁵ CLA-NSA : Classe d'accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement ; FLEI : Français Langue Étrangère Intensif ; MGI : Mission Générale d'Insertion (pour les 16-18 ans).

attendu pour leur classe d'âge sont insatisfaits des emplois du temps. Une enseignante exerçant dans un dispositif de la MGI constate : « *Les moyens n'ont pas permis cette année plus de 2 heures de sport par quinzaine. L'année prochaine, il semble que pour cause de la suppression d'un poste ou d'un demi poste en français, les élèves auront moins d'heures de FLE/FLS* » et déjà, le volume horaire en français est jugé insuffisant. Les élèves sont des jeunes de plus de 16 ans aux niveaux hétérogènes, qui seront orientés vers des CAP. L'autre enseignante exerçant en CLA-NSA regrette que les élèves NSA ne soient pas intégrés. Cet écueil a déjà été souligné aussi pour les classes d'accueil classiques.

La structure mixte, une alternative avec avantages... et inconvénients

Après un premier séjour intensif en structure fermée, des élèves rejoignent progressivement la classe du cursus ordinaire, en fonction de leur emploi du temps. Dans tous nos exemples, on dispense du français et des mathématiques, ainsi qu'une à huit autres disciplines. La structure mixte se caractérise ici par la diversité de son enseignement. Ce fonctionnement ne fédère pas l'enthousiasme général car un professeur sur deux n'est pas satisfait de l'emploi du temps. La structure mixte est une alternative qui fait jouer les avantages de la structure fermée et de la structure ouverte... mais aussi leurs inconvénients. Un enseignant constate que ce fonctionnement conduit à un « *emploi du temps à trous, avec un nombre de cours insuffisant pour les débutants et un horaire trop chargé pour les avancés qui ont toutes les matières plus 11h de FLE/FLS* ».

La structure ouverte

La structure ouverte est encouragée par les circulaires de 2002, pour éviter que les structures d'accueil soient des filières d'orientation. L'élève bénéficie d'une double inscription : dans une classe de cursus ordinaire et dans une structure. Ce fonctionnement nécessite des acrobaties pour aligner les emplois du temps dans la mesure où les élèves relèvent de différents niveaux (du CP au CM2, de la sixième à la troisième), acrobaties d'autant plus difficiles que les élèves d'un même niveau sont parfois répartis dans différentes classes pour éviter les regroupements. La moitié des enseignants est gênée de ce que les emplois du temps ne coïncident pas avec la classe type, que ce soient eux ou l'administration qui s'en occupent. Pour le premier degré, tout va bien : l'organisation est facilitée du fait qu'il n'y ait qu'un seul enseignant en classe type.

La structure ouverte se subdivise en deux types : celle qui dispense un ensemble de disciplines et celle qui dispense uniquement du français. Dans ce dernier cas, il arrive que les élèves se

déplacent quelques heures hors de leur établissement de secteur pour rejoindre la structure qui se situe dans un autre collège. Dans le premier degré, ce sera plutôt le professeur qui se déplace et se rend là où des élèves ont besoin de cours spécifiques.

L'organisation des groupes

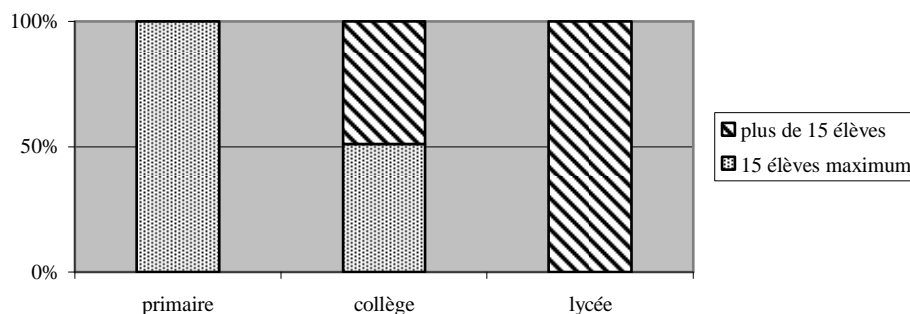
La variabilité des structures est renforcée par la constitution de groupes. Les critères observés qui président à leur organisation sont les suivants :

- **les niveaux linguistiques** : groupe débutant, intermédiaire et avancé ;
- **les classes de rattachement** : groupe d'élèves de 6^{ème}-5^{ème} et groupe d'élèves de 4^{ème}-3^{ème} ;
- **les compétences** : ce qui peut se traduire par mise en place de modules ou de dispositifs spécifiques. Ainsi en est-il des CLA-NSA qui dispensent notamment de cours d'alphabétisation. Par ailleurs, l'académie de Paris a réservé les dispositifs FLER (Français Langue Ecrite Renforcée) aux élèves francophones ayant une maîtrise insuffisante de l'écrit en français. Pour organiser ces groupes, il est nécessaire que le nombre d'élèves s'y prête.

15 élèves devant le professeur ?

Il est recommandé par la circulaire de 2002 que le professeur n'ait pas plus de 15 élèves face à lui en classe, même si l'effectif total peut compter un nombre d'élèves supérieur. Cette limite doit garantir la gestion de l'hétérogénéité des élèves, problème soulevé quand on demande les préoccupations des enseignants et précédemment évoqué. Elle est favorisée par l'organisation de groupes. Or, plus on « monte » dans le système scolaire, plus le nombre d'élèves s'accroît, atteignant jusque des groupes ponctuels avérés de 28 élèves, comme le révèlent les témoignages des enseignants :

**Parmi nos 80 structures,
pourcentage ayant des effectifs limités ou non à 15 élèves**



Il faut lire que 100% des structures du primaire interrogées ont 15 élèves au maximum en classe.

Il n'est pas étonnant que la question de l'hétérogénéité des niveaux se pose alors avec insistance. Seul le premier degré respecte cette limite de 15 élèves et peut-être est-ce pour cela que leurs enseignants paraissent plus satisfaits quant à l'emploi du temps des élèves.

Qui s'occupe de l'emploi du temps ?

En structure fermée, l'organisation de l'emploi du temps fonctionne comme dans n'importe quelle autre classe. En revanche, en structure mixte ou ouverte, plus le nombre de cours spécifiques et le nombre d'élèves sont importants, plus l'emploi du temps est complexe pour permettre de suivre tous les cours. Aussi peut-on se retrouver face à des choix cornéliens : l'élève assiste-t-il au cours de SVT spécifique ou suit-il la troisième heure d'anglais dans sa classe type ? Etc.

Fermée, mixte ou ouverte, une structure sur deux nécessite l'intervention du professeur pour les emplois du temps. Dans nos exemples, ce n'est donc pas parce qu'elle est fermée que l'administration prend davantage en charge ce volet, ni parce qu'elle est ouverte que l'administration s'en remet plus à l'enseignant pour organiser les emplois du temps. L'emploi du temps peut fonctionner par groupe : un groupe fixe suit les mêmes cours spécifiques, prioritaires sur les cours de la classe type. Sinon, chaque élève donne lieu à un emploi du temps individualisé, ce qui implique pour les professeurs de ne pas avoir de groupes stables, d'un cours à l'autre.

Être ou ne pas être professeur principal

Cette organisation, ainsi que le travail de coordination entre les différents enseignants, peut incomber au professeur référent de la structure, qui bénéficie parfois du statut de professeur principal (associé à une prime). Au collège et au lycée, la question du professeur

principal peut signaler l'hétérogénéité des structures et la reconnaissance des professeurs dont le rôle peut aller de la simple dispense de cours à l'organisation de l'orientation, les rencontres avec les familles, les conseils de classe, l'organisation des emplois du temps... Là où les cours spécifiques sont dispensés, on compte des professeurs principaux. Par ailleurs, la majorité des structures fermées ou mixtes ont un professeur principal. En revanche, en structure ouverte, cela est moins fréquent (d'autant plus quand il n'y a que des heures de français) : dans nos exemples, un quart des structures ouvertes a un professeur principal. En conséquence, les structures qui ont un professeur principal bénéficient généralement d'un conseil de classe propre.

Conclusion sur les structures : la variabilité

Les structures sont variées. Cependant, quelle qu'elle soit, l'opinion des professeurs est mitigée quant à la qualité des emplois du temps. On remarque que la situation du premier degré est plus positive. Plusieurs facteurs peuvent entrer en ligne de compte : une intégration simplifiée en classe type du fait qu'il n'y ait qu'un enseignant, une formation plus importante quant à la gestion de l'hétérogénéité, des groupes au nombre limité à 15 élèves maximum et une plus grande amplitude horaire (24 heures contre 18 heures dans le second degré, en moyenne), ce qui concourt à de meilleures conditions de travail.

Dans l'ensemble, on dégage donc plusieurs variables :

- la présence ou non de cours spécifiques ;
- l'intégration ou non en classe type ;
- le volume horaire pour chacune des disciplines ;
- l'effectif du groupe d'apprenants.

Il s'agit alors de distinguer dans quelle part ces caractéristiques sont tributaires du profil des élèves et dans quelle part elles sont dépendantes du fonctionnement structurel. Même si l'hétérogénéité est importante au sein du groupe, l'est-elle aussi suffisamment d'un établissement à l'autre pour justifier de tels écarts dans les contenus disciplinaires et le volume horaire ?

1.1.4 La place des « disciplines non linguistiques » (DNL)

Les « disciplines non linguistiques » (désormais DNL) existent dans les sections européennes et internationales. Elles renvoient aux disciplines qui sont enseignées dans une langue étrangère (dans le contexte francophone, cette langue est alors différente du français).

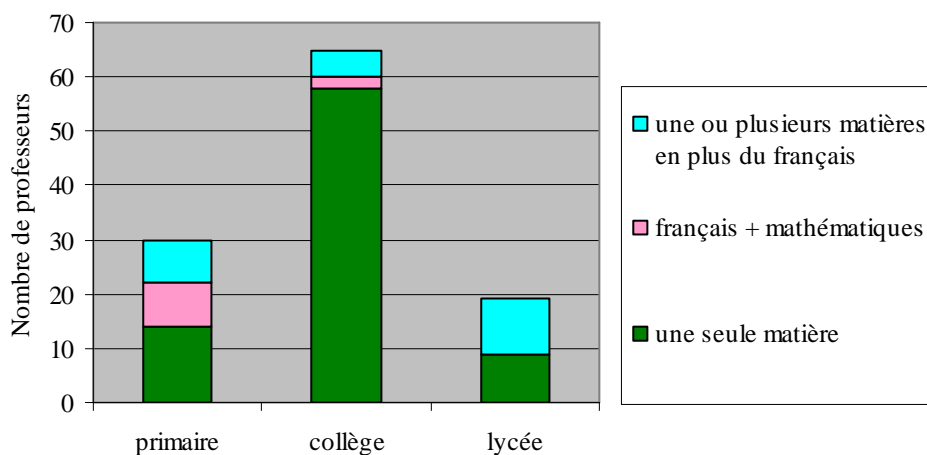
Elles s'opposent à l'enseignement linguistique de cette langue. Par exemple, l'expression opère la distinction entre les cours d'anglais langue vivante et l'enseignement de l'histoire-géographie en anglais. Nous reprenons l'expression officielle pour désigner les cours qui sont dispensés aux élèves nouvellement arrivés, en plus des cours de français en tant que langue seconde : il peut donc s'agir d'histoire, d'anglais, de technologie, etc. Nous utilisons aussi l'expression de « cours spécifiques ».

La polyvalence des enseignants, tout dispositif confondu

A défaut d'avoir des heures réservées à ces cours, est-ce que ces cours spécifiques sont pris en charge par les enseignants affectés sur un poste spécifique de français langue seconde ? Concrètement, est-ce que le professeur de français n'enseigne que du français ? Ou bien enseigne-t-il un peu de mathématiques, de sciences, etc. dans l'objectif notamment de traiter de la langue de la discipline ? La participation des 115 professeurs de l'enquête 2008 (*op. cit.*) donne des pistes de réponses infirmant cette dernière hypothèse. En effet, bien que les professeurs des écoles soient formés à un enseignement pluridisciplinaire, les disciplines déclarées prises en charge demeurent limitées. En dehors de l'enseignement de la langue française orale et écrite, des professeurs dispensent les mathématiques en faible quantité horaire (les enseignants utilisent généralement les adverbes « un peu », « parfois », « exceptionnellement »). Les cours de « découverte du monde » apparaissent aussi très occasionnels. De leur côté, presque tous les professeurs du collège enquêtés considèrent enseigner une seule discipline (la langue française pour les trois-quarts tandis que pour les autres participants, il peut s'agir de leur discipline en sciences, sport...). Au final, seulement 7 professeurs sur les 66 au collège citent d'autres disciplines en plus de leur discipline principale : anglais, histoire-géographie, éducation civique, arts visuels, S.V.T., informatique ou mathématiques. Ces enseignants travaillent parfois dans des CLA-N.S.A. où l'objectif de faire atteindre aux élèves le niveau de cycle 3. Au lycée en revanche – lycée professionnel – plus de la moitié des enseignants enseignent d'autres disciplines que le français : souvent l'histoire-géographie, la civilisation française, la vie sociale et professionnelle, le sport et parfois les mathématiques.

Les enseignants prennent donc très peu en charge l'enseignement d'autres disciplines que la leur, comme le synthétise le schéma ci-dessous, issu de l'enquête de 2008 :

Le nombre de disciplines assurées par les 115 enseignants participant à l'enquête de juin 2008

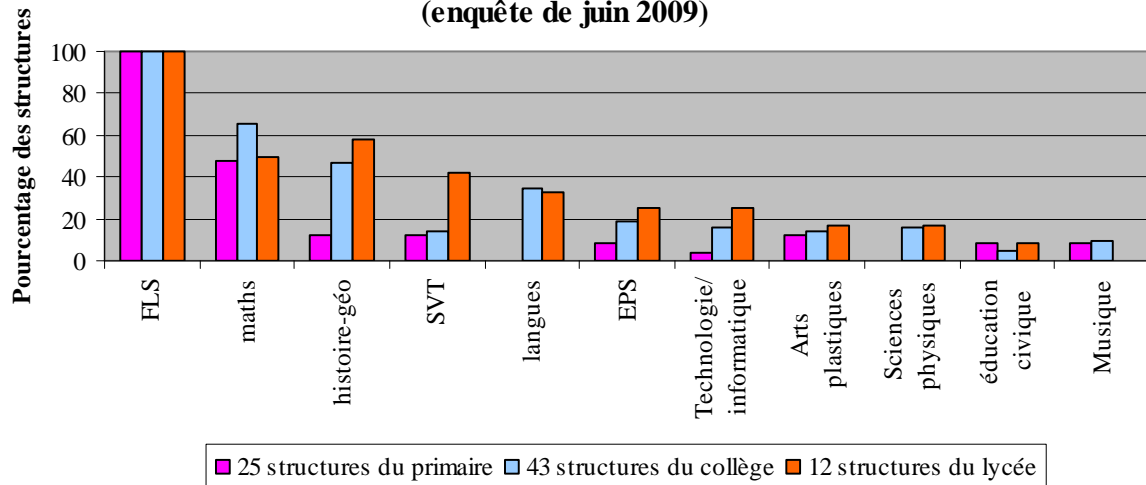


Le fort taux de professeurs spécialisés au collège s'explique du fait que, les dispositifs étant plus développés, des moyens financiers et humains sont mis en œuvre pour assurer des DNL avec les professeurs certifiés dans les disciplines concernées. Cependant, dans ce cas, même si la seule DNL est les mathématiques, les professeurs de français en tant que langue seconde n'abordent guère les autres disciplines, ce qui sera corroboré dans notre enquête plus fine sur les progressions annuelles où l'étude de la langue des disciplines est quasi absente.

Les cours spécifiques des DNL

Quels sont les choix de DNL dispensées aux élèves ? Grâce à une seconde enquête concernant 80 dispositifs à travers la France (2009, *op. cit.*), voici des éléments de réponses. Si une grande part des structures ouvertes dispense uniquement du français, ailleurs, des DNL sont proposées attestant implicitement d'un besoin identifié par le corps éducatif. Dans nos exemples, 60 % des dispositifs dispensent d'autres cours que le français. Ainsi, l'enseignement de la langue de la discipline en relation avec la discipline elle-même s'est développé, tel qu'il est d'ailleurs recommandé dans les circulaires de 2002. Reste à savoir si ces enseignants, en grand nombre, ont bénéficié d'une formation sur ce public spécifique. Les premiers concernés sont les professeurs de mathématiques qui exercent par exemple dans la moitié des dispositifs étudiés. Certains cours spécifiques peuvent occasionnellement dépendre du volontariat des professeurs qui acceptent d'assurer une ou quelques heures de cours aux élèves nouvellement arrivés. On peut s'étonner parfois de la présence de disciplines sportives et artistiques dans la mesure où les élèves peuvent suivre en classe type. Voici ce qui avait été observé :

**Comparaison (en pourcentage) des cours dans les 80 structures
(enquête de juin 2009)**



Est-ce que la variation des cours dispensés est en relation avec le profil des élèves qui en justifient la mise en place ou l'absence ? L'enquête plus fine de juin 2010 portant sur les progressions annuelles va infirmer la relation effective entre les élèves et les cours spécifiques.

Une discipline qui ferait débat : la question de la langue vivante

En primaire, la question de la langue vivante est moins essentielle que dans le second degré, où elle s'impose plus problématiquement à l'approche du brevet, examen pour lequel il faut valider un niveau A2. De plus, au lycée, des compétences sont indispensables pour la passation d'examens, ainsi les élèves qui n'ont pas étudié les langues du système scolaire français se retrouvent dans une situation d'urgence. Faut-il alors, oui ou non, proposer des cours de langue vivante rapidement aux élèves nouvellement arrivés ? Ces cours doivent-ils être suivis en classe type ou en cours spécifiques ? Des professeurs considèrent que les élèves doivent d'abord maîtriser le français avant de se lancer dans l'apprentissage d'une autre langue ou bien, ils craignent que l'apprentissage d'une autre langue interfère avec l'apprentissage du français. D'un autre côté, beaucoup d'élèves sont plurilingues et auraient développé des stratégies d'apprentissage en langue. Dans les années 70, on préconisait l'étude de la langue d'origine (nous en discutons plus loin). A défaut, seul le français était enseigné. Aujourd'hui, on observe que les cours de langue vivante sont davantage dispensés dès l'arrivée des élèves. Dans de nombreuses académies, comme celle de Paris, c'est le parti pris.

1.1.5 Le premier degré, source d'inspiration ?

Dans le premier degré, les dispositifs apparaissent homogènes : la classe d'initiation (désormais CLIN) et les cours de rattrapage intégrés (désormais CRI), dont la création remonte avant même leur officialisation, demeurent les seules appellations, contrairement au second degré, où elles se multiplient. Est-ce que leur modèle peut inspirer le second degré ?

Bref historique des CLIN et CRI

En 1970¹²⁶, sont officialisées les classes expérimentales, suivant 3 organisations :

- structure fermée d'un an (pendant une année, l'élève ne suit les cours que de la CLIN),
- structure fermée d'un trimestre renouvelable une fois,
- structure ouverte sous forme CRI à raison d'environ 7 à 8 heures hebdomadaires.

Les CRI apparaissent alors longtemps comme la forme « structure ouverte » des CLIN, avec un moindre volume horaire et un effectif plus réduit. De son côté, la CLIN s'apparente à une classe dont l'objectif est de la quitter et rejoindre le plus rapidement possible la classe type dans laquelle l'élève est déjà inscrit administrativement. La CLIN doit limiter son effectif à 12, voire 15 élèves. Ce fonctionnement est réitéré en 1986¹²⁷. Aujourd'hui, dans les circulaires de 2002, seule la structure CLIN est nommée. Bien que son fonctionnement ne soit pas précisé, la tendance est à la structure ouverte (explicitement recommandée pour le second degré). Aussi, la frontière entre la CLIN (suivre quelques heures en classe type) et le CRI (suivre quelques heures de soutien linguistique) s'efface.

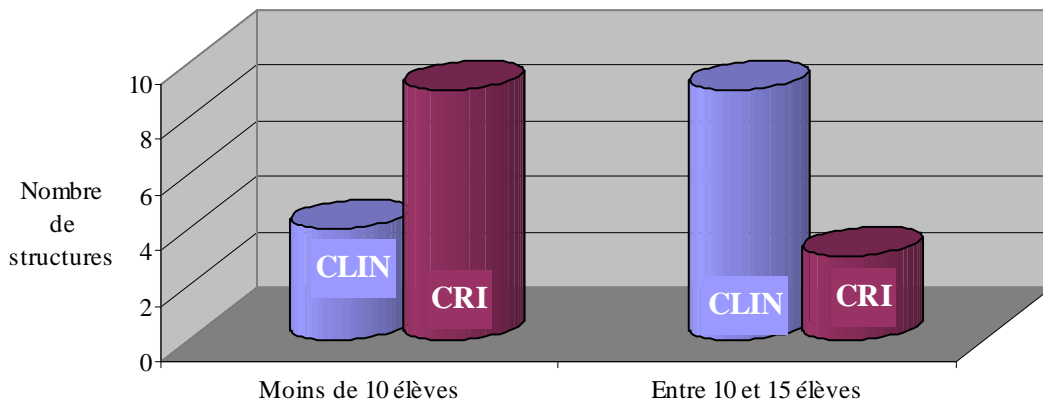
Différences CLIN et CRI

Quelles différences apparaissent alors entre CLIN et CRI ? Est-ce seulement l'intitulé qui varie ou cela implique-t-il un enseignement distinct ? A partir de nos sondés au questionnaire de juin 2009, on observe deux différences : l'une sur l'effectif et l'autre sur les choix didactiques opérés par l'enseignant. En effet, les effectifs sont moins importants dans les CRI observés que dans les CLIN :

¹²⁶ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.

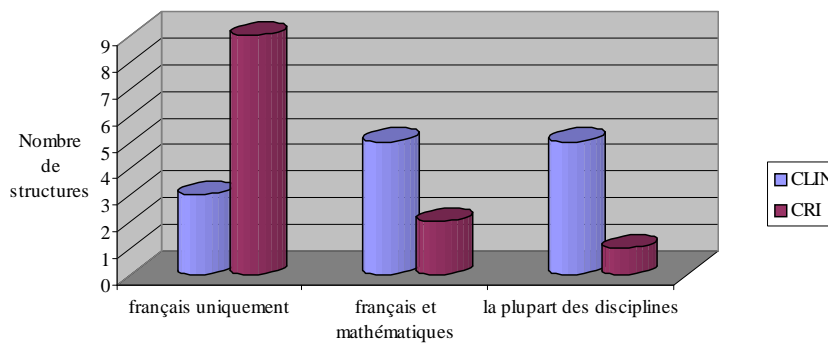
¹²⁷ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*.

**Nombre d'élèves dans les 25 structures d'école primaire
(enquête de juin 2009)**



Par ailleurs, l'enseignement déclaré par les professeurs se distingue : en CLIN, des contenus d'enseignement d'autres disciplines sont plus fréquemment abordés. Ces différences s'expliquent par le caractère itinérant qui se prêtait auparavant aux CRI : lorsque le groupe d'élèves était réduit, le professeur enseignait le français en complément de service dans les établissements voisins qui éprouvaient les mêmes besoins.

Les disciplines dans 13 CLIN et 12 CRI, à travers 10 académies



Cependant, rien n'est harmonisé en France : tous les CRI ne sont pas forcément itinérants et a contrario, avec l'ouverture généralisée des structures, les enseignants des CLIN sont amenés à travailler dans différentes écoles de la circonscription (d'où les CLIN itinérantes), comme le recommande d'ailleurs la dernière circulaire : « *en milieu urbain peu dense ou milieu rural, l'enseignant d'initiation ne saurait être implanté dans un seul groupe scolaire* ». Aussi, derrière l'homogénéité apparente des noms de structures, on se retrouve aussi face à une variété de fonctionnement et d'emplois du temps, au même titre que dans le second degré.

Que retenir du premier degré ?

Dans un premier temps, en ce qui concerne la didactique, on peut retenir des CLIN la tradition de transdisciplinarité dans le premier degré où les professeurs sont plus amenés à traiter la langue des disciplines. En second lieu, sur le plan structurel, l'itinérance peut être une réponse adaptée pour éviter le regroupement d'élèves et améliorer leur intégration.

1.1.6 Le cas de la CLA-NSA

Les solutions pour les élèves non scolarisés antérieurement (NSA)

Nous avons abordé le profil des élèves non, peu ou « mal » scolarisés antérieurement dont les besoins sont accrus. Depuis 2002, une classe d'accueil spécifique est créée : la CLA-NSA. Il existe aussi les CIPPA-ALPHA, c'est-à-dire des cycles d'insertion préprofessionnelle par alternance, réservés aux plus de 16 ans et dépendant de la mission générale d'insertion. Depuis 2002, dispositifs et élèves réputés NSA sont recensés par la DEPP : en moyenne, on identifie environ un millier d'élèves chaque année dans la France métropolitaine, presque tous se trouvant en collège. En mai 2009, les trois-quarts de ces élèves bénéficient de cours en structures NSA adaptées. En voici l'évolution¹²⁸ :

Evolution des élèves NSA de la France métropolitaine recensés lors de l'enquête de la DEPP, au mois de mai



Si on observe une augmentation constante des élèves, elle s'accompagne du nombre de dispositifs : en mai 2003, on compte 51 classes en France métropolitaine et six années plus tard, on en compte 64. Certains peuvent être dans le même établissement : ainsi, pour l'académie d'Amiens qui recense trois CLA-NSA, deux sont dans un même collège et

¹²⁸ Graphique réalisé d'après les données de la DEPP [en ligne]. Disponibles sur : <http://cisad.adc.education.fr/enaa/index.php>

correspondent en fait à deux groupes d'élèves tandis que la 3^{ème} est un sous-groupe dans une classe d'accueil classique¹²⁹. La présence des CLA-NSA en France métropolitaine varie suivant les académies puisque 10 académies n'en comptent aucune contre 16 académies en comportant généralement une ou deux, voire plusieurs, principalement à Paris ou en périphérie (l'académie de Créteil atteint un record avec 16 CLA-NSA). D'ailleurs, si on se tourne vers les départements outre-mer, on note une augmentation de ces chiffres du fait d'un grand nombre d'élèves concernés en Guyane : preuve en est que 16 classes d'accueil sont consacrées aux élèves NSA, en mai 2009.

Le cadre institutionnel de l'enseignement en CLA-NSA

Dans ces structures, les professeurs doivent procéder à des cours d'alphabétisation. La moitié des professeurs questionnés exprime des besoins de formation sur cette spécialité, d'autant qu'ils n'ont pas toujours bénéficié d'une quelconque formation préalable et n'ont pas toujours été volontaires sur ce type de poste. Par ailleurs, ils doivent enseigner le français pour faire acquérir des compétences communicatives et travailler la langue des disciplines. Ils visent sur le long terme les compétences de cycle 3 mais la circulaire de 2002 est ambiguë quant aux objectifs scolaires réels à atteindre : s'agit-il des compétences de la dyade français-mathématiques, ou bien toutes les disciplines sont-elles concernées ? Enfin, il est nécessaire de construire un projet professionnel, urgent quand les élèves sont âgés. Ainsi, ces structures sont des plus complexes dans les objectifs d'apprentissage.

Observation concrète de 18 CLA-NSA : effectifs et cours

Face à la nécessité d'individualiser les activités et à l'ampleur des objectifs, la CLA-NSA ne devrait pas dépasser un effectif de quinze élèves, ce qui n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, selon la circulaire de 2002, les structures sont ouvertes : les élèves devraient suivre au moins les disciplines artistiques et sportives avec une classe du cursus ordinaire. Cependant, ce fonctionnement n'est pas systématique puisque, par exemple, 7 structures (sur les 18 observées) organisent les cours de sport en groupe NSA, ce qui révèle les difficultés pour intégrer les élèves. Au vu de leurs compétences, des cours spécifiques dans les autres disciplines devraient être en revanche mis en place (certains élèves ne maîtrisent pas la notion de soustraction, parfois d'unités, les notions de temps...) mais là encore, on constate une forte disparité : une structure dispense seulement le français tandis que l'ensemble des disciplines

¹²⁹ Reste à savoir si tous les établissements comptabilisent de la même façon.

est représenté dans une autre structure, fermée. Comme dans les classes d'accueil classiques, les cours spécifiques concernent ici les mathématiques (16 structures) et l'histoire-géographie (12 structures), pouvant être pris en charge par le professeur de français. Dans l'ensemble, les avis sur les emplois du temps des élèves sont mitigés : 7 enseignants (sur les 16 qui se sont exprimés) les trouvent insatisfaisants en raison du manque d'heures, notamment pour les cours spécifiques.

Les élèves non affectés en CLA-NSA

Lorsque l'académie ne compte pas de CLA-NSA, les rares élèves peu scolarisés sont alors pris en charge par des classes d'accueil. Cela peut être un choix académique, comme nous l'indique Fabrice Peutot, coordinateur du CASNAV de Grenoble¹³⁰ : « *Nous évoluons progressivement pour sortir d'une logique de structure vers une logique d'établissement d'accueil et de modularisation donc nous ne faisons pas le choix de classe NSA. Le peu d'élèves repérés NSA sur l'académie (une dizaine par an) jusqu'à présent n'a pas rendu nécessaire de se poser la question de l'accueil des NSA de façon spécifique. [...] Nous sommes pour l'intégration avec d'autres groupes plutôt que le regroupement.* ».

1.1.7 A part la classe d'accueil : de la section internationale à l'abandon institutionnel

Tous les élèves ayant des besoins linguistiques ou scolaires liés à leur arrivée récente ne sont pas systématiquement inscrits dans une structure d'accueil, faute de place ou en raison de l'éloignement, ou bien les familles optent pour une autre solution. Nous allons présenter succinctement ces cas de figure qui, s'ils n'entrent pas dans le champ de notre étude, doivent être présents à l'esprit.

Les sections européennes, de langues orientales ou internationales

Créées en 1992, les sections européennes ou de langues orientales sont implantées en collège (généralement à partir de la 4ème) et en lycée général, technologique et professionnel. A la rentrée 2007, plus de 2 397 établissements proposaient ce type de sections¹³¹. Elles impliquent un enseignement renforcé de la langue vivante au collège et la dispense de

¹³⁰ Echange de courriel, novembre 2009.

¹³¹ Eduscol [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45723/les-dispositifs-specifiques-renforcer-l-apprentissage-des-langues-vivantes.html>

disciplines non linguistiques, à partir du lycée. Les 11 langues proposées au collège sont : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, portugais, russe, vietnamien.

Les sections internationales bilingues, moins fréquentes, sont implantées en école primaire, en collège et en lycée d'enseignement général. Les 13 langues proposées au collège sont : allemand, américain, anglais, arabe, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois. Ces sections ont été conçues notamment pour accueillir des élèves étrangers qui doivent réglementairement représenter entre 25 % et 50 % de l'effectif de ces sections. Dans l'académie témoin, on ne compte que quatre sections internationales (avec allemand, américain et anglais britannique).

Les élèves nouvellement arrivés inscrits dans ces sections sont rarement évalués par le CASNAV, les familles informées s'adressant directement à l'établissement qui propose des tests internes. Ces sections, distinctes des structures d'accueil, ne sont pas étudiées dans le cadre de notre recherche.

Des heures de soutien et de la bonne volonté : le cas des élèves isolés

Certains élèves habitent en zone rurale excentrée des villes où se trouvent des structures d'accueil. Pour notre cohorte, ces cas de figure représentaient 38 collégiens nouvellement arrivés, soit 20 % du panel (remarquons que les écoliers sont bien plus nombreux car ils ne peuvent pas se déplacer en bus et encore moins en train). Dans ces conditions, plusieurs aménagements sont envisagés dans l'académie témoin : un emploi du temps allégé, avec le retrait de disciplines afin que l'élève travaille le français pendant le temps scolaire, avec un adulte ou en autonomie, sur Internet. L'élève peut être inscrit pour la passation du Diplôme d'Études en Langue Française. En fonction des établissements, des cours individuels peuvent représenter d'une à quelques heures hebdomadaires, ce qui implique de débloquer des moyens importants. Des solutions internes doivent donc être trouvées dans les établissements.

L'absence de solution

Au vu du manque de moyens, il arrive que rien ne soit alors mis en place pour l'élève. L'absence d'implication de l'équipe enseignante et administrative, découragée par l'ampleur du travail et le manque de spécialistes, conduit à l'absence de solution, quand bien même des propositions sont faites.

1.2 L'accueil et le suivi des élèves nouvellement arrivés

1.2.1 Les CASNAV et leurs missions

L'accueil et le suivi des élèves, des familles et des enseignants se déroulent avec l'accompagnement d'un service du rectorat, le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage (désormais CASNAV).

Historique du CASNAV

Dans leur rapport, Catherine KLEIN et Joël SALLE en rappellent la genèse : « *dès 1971, un bureau chargé des problèmes de scolarisation des enfants immigrés a été créé au sein de l'administration centrale* » (2009, p. 7). Puis, en septembre 1975, à l'École Normale d'institutrices de Lyon, on ouvre, à titre expérimental, le premier centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (désormais CEFISEM), initiative élargie par les circulaires, en 1976 et 1977, à sept académies, puis aux autres académies, de 1978 à 1984 (CUENAT, 1976, p. 19). Les CEFISEM constituent des « *sections pédagogiques d'écoles normales ayant vocation à accueillir, en fonction de leurs besoins spécifiques, tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers* »¹³². Leurs missions et leur organisation sont précisées dans la circulaire de 1986¹³³ et réactualisées en 1990¹³⁴, à la suite de la loi d'orientation.

Cependant, dans les années 1990, les arrivées sont moins nombreuses (loi Pasqua du 24 août 1993, loi Debré du 24 avril 1997, restriction du regroupement familial...), alors les missions se diversifient et les CEFISEM prennent en charge de nouveaux besoins : l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire (désormais ZEP), la prévention de la violence notamment. Quand, en 2000, les arrivées augmentent, il est nécessaire de redéfinir des missions ciblées sur le public. Dans le même temps, des lois sont promulguées sur le stationnement des gens du voyage (Loi Besson, 2000), ce qui doit favoriser la scolarisation des enfants du voyage, désormais prise en compte. Le 25 avril 2002, les CEFISEM sont remodelés en CASNAV, permettant de recentrer les missions, d'éviter les confusions (ZEP et

¹³² Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

¹³³ Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM*.

¹³⁴ Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

enfants de migrants) et de prendre un nouveau départ, distinct du CAREP (Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire).

Les missions des formateurs du CASNAV

Le CASNAV est centre de ressource, il a un rôle d'expertise (remontée des données au rectorat et aux Inspections Académiques) et de médiation auprès des familles et des institutions. Actuellement, on confie aux formateurs (enseignants déchargés sur quelques heures, à temps plein ou en heures supplémentaires) des missions variables, suivant l'importance de l'équipe, disparate d'une académie à l'autre, et des priorités choisies. Généralement, ils accueillent et évaluent les élèves nouvellement arrivés et les enfants du voyage, apportent conseils et matériel aux professeurs isolés, participent à l'organisation du DELF, interviennent pour des formations et, dans l'académie témoin, animent le volet « éducation » des formations « *Vivre en France* », dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI).

Actuellement, avec le rapport du Haut Conseil à l'Intégration remis au Premier ministre en 2010, joint au rapport des Inspections Générales de la même année, on pourrait s'attendre à un remaniement du service et des missions.

1.2.2 L'évaluation initiale des élèves

Les circulaires de 2002, concernant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et les missions du CASNAV, rappellent l'impératif d'une évaluation initiale. Celle-ci porte, en pratique, sur trois domaines : la langue de scolarisation, les mathématiques et la langue française.

L'importance de l'évaluation initiale

Au vu de ce qui a été présenté quant à la question de la francophonie et de l'hétérogénéité des parcours scolaires antérieurs, on peut mesurer toute l'importance de cette évaluation initiale. Prenons les cas extrêmes d'élèves non, peu ou mal scolarisés antérieurement. Au début, on ne les identifie pas forcément s'ils sont inscrits directement dans un établissement. En effet, ils peuvent faire illusion. Voici quelques cas observés.

Premier cas : « l'illusion de l'oral ». Julie, Centrafricaine francophone, arrive au collège. Elle indique la dernière classe suivie, dans un français compréhensible, et on l'inscrit

dans sa classe d'âge puis on constate des échecs à la fin du trimestre. Manque de travail ? Déficience ? L'établissement fait alors appel à un formateur du CASNAV. L'évaluation révèle que la scolarité ne comprenait que quatre heures par jour, dans une classe de 100 élèves : les compétences sont extrêmement faibles en production écrite, type d'exercice auquel la jeune fille a été rarement confrontée dans sa scolarité alors qu'elle est centrale dans le système français.

Second cas : « l'illusion de l'écrit ». Mina a été à l'école dans son pays, elle parle et comprend un peu le français, elle a une belle écriture et tient ses cahiers avec grand soin. On ne la fait pas lire en classe car elle est nouvelle et maîtrise peu le français encore. Elle ne fait pas ses devoirs et échoue toujours aux contrôles : elle écrit des mots de manière incohérente, mots qui figurent sur sa copie. En fait, l'évaluation CASNAV fait apparaître que la jeune fille ne sait pas du tout lire dans sa langue d'origine (son enseignant ne l'a jamais fait lire à voix haute), elle maîtrise seulement la graphie et s'en tient au recopiage.

Troisième cas : « l'illusion de la lecture ». Senou, francophone, a fait l'école coranique. En classe d'accueil, il a appris à lire en français. Durant les activités, le professeur lit les consignes ou les textes, puis il fait relire Senou qui se trompe ponctuellement, souvent de mots. Quand Senou est face à un texte nouveau, il ne parvient pas à répondre aux questions. En fait, il donne l'illusion de savoir lire car à chaque fois qu'un texte est lu à voix haute, sa capacité de mémorisation lui permet de le relire avec peu d'erreurs. En revanche, s'il n'a pas du tout entendu le texte, il lui est beaucoup plus difficile de déchiffrer. Le jeune garçon avait pris l'habitude de cacher son illettrisme : lors de l'évaluation, il a fait semblant de lire en arabe pensant que le formateur ne savait pas déchiffrer cette langue... ce qui n'était pas le cas. Le jeune et fier garçon connaissait à peine les lettres de l'alphabet arabe.

Quatrième cas : « l'illusion de la compréhension ». Farid, arabophone, parle peu et acquiesce toujours quand on lui demande s'il a compris, de façon exaspérée « ça va, ça va ». Parfois moqueur ou agressif, son comportement n'est pas correct. Les contrôles, il n'a pas envie de les faire : c'est trop facile ou trop difficile. Déjà en difficultés scolaires dans son pays, les difficultés linguistiques lui renvoient une image encore plus négative de lui-même. En fait, il ne comprend pas ce qui se dit autour de lui, ni ce qu'on lui demande. Dans les rapports avec les autres élèves, il deviendrait paranoïaque et violent : est-ce qu'on lui demande l'heure ou est-ce qu'on l'insulte ? Des deux, il pencherait pour la seconde éventualité.

Ainsi, les enseignants ne vont pas forcément identifier la cause de leurs résultats et de leurs comportements, car en France, on est habitué à la scolarité régulière. Si au contrôle, l'élève répond en recopiant quelques phrases, voire la question, ou limite sa production écrite à quelques mots, l'enseignant pourrait conclure qu'il relève de la SEGPA, ou qu'il fait preuve d'un manque de travail avéré, voire une désinvolture inquiétante. Qui plus est, si l'élève n'est pas en mesure de faire le travail, il va vite s'enfermer dans un refus de travail (pour ne plus être confronté à l'échec), voire faire des bêtises, pour avoir une place dans ce microcosme qu'est l'école en faisant rire des élèves, leur faire peur, ou encore, s'exprimer contre le système éducatif porteur d'une violence symbolique au sens de BOURDIEU (BOURDIEU et PASSERON, 1970). Les élèves ne peuvent pas apporter d'explications comme dire à l'enseignant « j'ai été peu à l'école » : l'espace de communication ne le permet pas ou il n'en a pas les moyens linguistiques ou la perception culturelle.

Identifier les profils des élèves dès leur arrivée est essentiel, mais peut être déstabilisant pour l'élève et sa famille : l'affectation dans une classe spécifique est vécue comme une régression (l'élève ne serait pas capable de suivre un cursus « ordinaire ») et ce changement implique de détruire les repères nouvellement construits, si l'élève a séjourné quelque temps en classe type.

1.2.3 La formation des enseignants

Pour illustrer les constats observés sur le terrain, nous faisons référence au questionnaire de juin 2009, dans lequel 80 enseignants de français en tant que langue seconde, à travers la France, renseignent sur leur formation. En ce qui concerne les 17 enseignants de CLA-NSA, nous nous sommes aussi appuyé sur le questionnaire spécifique de 2009-2010.

Aperçu historique

Dès la circulaire de 1970, on encourage la formation des inspecteurs. Celle-ci peut correspondre au suivi du « *stage de Boulogne* », à défaut d'avoir eu une expérience en français langue étrangère. On propose même aux maîtres formés l'attribution d'un diplôme de spécialisation par le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (désormais CREDIF), créé en 1959, sous la direction des linguistes Georges Gougenheim et Paul RIVENC. En 1975, le CREDIF assure par exemple un stage annuel de « *formation aux techniques modernes d'éducation* », option « *scolarisation des enfants de migrants* »

(BESENVAL, 1978, p. 47) ainsi que des journées à thèmes sur les langues et cultures d'origine, les activités non verbales... Le premier CEFISEM, à Lyon, organise des stages autour de quatre thèmes : les données sociologiques, économiques et politiques ; les données linguistiques et psycho-linguistiques ; les données pédagogiques et psycho-pédagogiques et la connaissance et l'étude du matériel pédagogique (CUENAT, 1976, p. 19).

En 2004, à la suite d'une étude dans plusieurs académies, Claire SCHIFF constatait avec regret que les formations abordaient « *des thématiques socioculturelles larges du genre « connaissance de la famille africaine* » plutôt que « *des questions strictement pédagogiques ou linguistiques* » (SCHIFF, 2004) dont avaient concrètement besoin les professeurs. Dans l'académie témoin, la tendance s'est aujourd'hui inversée, privilégiant la question linguistique, didactique et pédagogique (cycle sur les langues d'origine, l'usage des textes littéraires, les TICE, etc.).

Actuellement, à moins de reprendre des études, les formations sont assurées par les CASNAV en formation continue ou par le biais de formation d'initiative locale (FIL) lorsqu'un établissement fait appel à des intervenants pour assurer une formation courte dans ses locaux. Ajoutons que des professeurs assistent très occasionnellement (pour des raisons budgétaires), aux stages intensifs, de deux à quatre semaines, du Bureau d'Etudes pour les Langues et Cultures (BELC). De manière générale, le problème du contenu est abordé par Fatima DAVIN-CHNANE qui constate qu' « *une formation (initiale et continue) efficace ne peut faire l'impasse sur une réflexion sur la théorie et sur la pratique de la DFLE et sur ses rapports avec la DFLE et de la DFM* » (2005, p. 418). Elle poursuit ses recherches sur cette question (DAVIN-CHNANE, 2011).

La certification complémentaire

Martine Abdallah-Pretceille et Marie-José Barbot (2003) jugeaient que : « *le fait que le FLS ne soit pas une discipline donnant lieu à la forme d'institutionnalisation que constitue un recrutement spécifique des enseignants [...] affaiblit le champ du FLE/FLS* ». L'année suivante, la certification complémentaire en Français Langue Seconde¹³⁵ garantit des postes spécifiques bien que, paradoxalement, elle n'implique pas la reconnaissance du FLS comme discipline. L'examen consiste en une épreuve orale : le candidat commente un dossier dans lequel il fait état de son expérience en français langue étrangère et seconde, à la suite de quoi il s'entretient avec le jury qui évalue ses compétences (méthodes, matériels, techniques

¹³⁵ Note de service du 19 octobre 2004, *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.*

pédagogiques, progression individualisée...) et ses connaissances du public spécifique (scolarité antérieure, langue). Pour la préparation de l'épreuve, des journées de formation sont proposées par certains CASNAV : par exemple, en 2008-2009, l'académie d'Amiens proposait 60 heures, en présentiel, de formation théorique accompagnée d'observations dans les dispositifs (mais depuis 2009, une formation à distance vient compenser la suppression de journées). La certification concerne alors les professeurs enseignant le français aux élèves et non les professeurs qui leur dispensent fréquemment des cours spécifiques dans d'autres disciplines. Cela les exclut du même coup des formations.

Des professeurs mieux formés ?

Aujourd'hui, la plupart des professeurs sont issus d'un concours de lettres modernes et beaucoup ont obtenu la certification complémentaire, quelle que soit leur ancienneté dans les dispositifs (nous en donnons l'exemple en seconde partie, à partir d'un échantillon de 20 professeurs). Des professeurs de langues se dirigent aussi vers l'enseignement du FLS, surtout s'ils ont déjà des expériences dans le domaine du FLE. Quelques enseignants viennent de différents concours : lettres classiques, documentation, technologie ou langue vivante, et ils ont parfois obtenu la certification. On rencontre encore des professeurs des écoles exerçant dans le second degré : plus nombreux auparavant, ils exerçaient notamment dans les CLANSA. Par ailleurs, si jusqu'au début des années 2000, on recourait à des contractuels, voire des vacataires par manque d'enseignants formés, ce phénomène s'est ralenti jusqu'à la fin des années 2000 où l'on assiste au retour des vacataires, en lien avec les suppressions de postes dans l'Éducation Nationale. Par exemple, à la rentrée 2009, dans le département de Haute-Savoie, les enseignants de FLS de niveau collège auraient été 21 enseignants fonctionnaires contre 10 vacataires¹³⁶.

Enseigner aux élèves nouvellement arrivés : un choix ou le hasard ?

Des enseignants ont validé une licence, une maîtrise ou un master en FLE, voire une thèse. En plus ou à la place, certains ont connu des expériences de terrain. Ainsi, pour ces diplômés, l'arrivée dans une structure d'accueil apparaît comme une suite logique du parcours de formation.

¹³⁶ Inspection de Haute Savoie, *Bilan de rentrée 2009-2010, scolarisation des ENAF dans le second degré, département de la Haute Savoie* [en ligne]. Disponible sur : http://directeurs74.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/pdf_Bilan_ENAF_rentree_2009.pdf

A l'opposé, le domaine du français langue étrangère et seconde est une découverte encore pour le plus grand nombre de nos questionnés. Cette découverte n'est pas toujours été choisie : si on observe l'exemple des 55 enseignants du second degré sondés en 2009, quinze ont été sollicités pour dispenser ces cours bien que la plupart n'ait pas connu d'expérience dans le FLE auparavant. Cette situation concerne tout particulièrement les CLA-NSA : dans nos questionnaires visant ces dispositifs, il s'est avéré que 6 professeurs sur 15 ont été sollicités pour enseigner dans ces structures alors qu'ils n'avaient pas de formation longue (éventuellement quelques journées de formation). On peut s'en étonner quand la CLA-NSA est une structure des plus complexes. Leurs professeurs se sont souvent formés sur le terrain, armés de quelques livres et bénéficiant de journées de formation CASNAV quand ils n'ont pas repris tout bonnement des études en parallèle.

Les besoins en formation des professeurs

Justement, la complexité du public NSA interpelle les enseignants. En questionnant 140 professeurs ou formateurs, impliqués dans la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (juin 2008), la problématique de l'alphabétisation apparaissait comme le 6^{ème} centre d'intérêt (sur 14 propositions). Dans notre questionnaire suivant, en 2009, si les deux tiers des enseignants estiment leur formation suffisante, il n'empêche que le tiers restant énonce des besoins homogènes : l'alphabétisation et la gestion de l'hétérogénéité, les deux aspects étant parfois liés comme le précise un enseignant : « *l'apprentissage de la lecture/écriture aux clansa pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité en cla* ». Certains indiquent alors des thèmes communs : « *Prise en charge des élèves jamais scolarisés* », « *Outils pour élèves NSA de 12-14 ans.* », « *alphabétisation* », « *public spécifique NSA* », « *apprendre à lire et à écrire à des NSA* », « *alphabétisation des élèves NSA* », « *Alphabétisation* » et « *lecture NSA* ». Face à des élèves non ou peu lecteurs, les professeurs se retrouvent démunis d'autant que les ouvrages sont rares pour s'auto-former comme le constatait Jean-Charles RAFONI en introduction de son ouvrage sur l'apprentissage de la lecture en français langue seconde : « *le croisement « lecture / non-francophones » n'a pas encore réellement soulevé d'intérêt bibliographique. Les ouvrages sont rares et les travaux souvent peu convaincants.* » (RAFONI, 2007, p. 7).

En plus de l'alphabétisation et de la gestion de l'hétérogénéité, des demandes plus générales émanent pour mieux connaître les dispositifs et effectuer des stages d'observation (ce qui se pratique dans certaines académies). Un enseignant voudrait mieux connaître le FLE,

notamment le travail sur les automatismes : dans ce cas, le FLS, présenté au cours de formations jugées « *trop théoriques* », serait-il mieux connu que le FLE ?

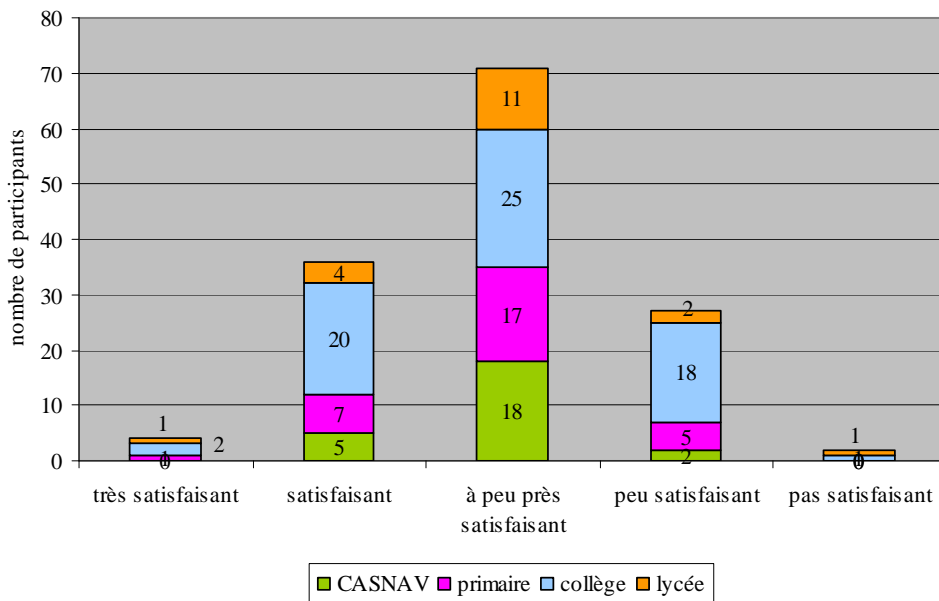
Sur des postes complexes, les professeurs les moins formés ? Le cas NSA

Les professeurs en CLA-NSA formulent les mêmes demandes : ils n'ont pas été formés sur cette spécialisation. Sur 15 professeurs qui s'expriment, 7 indiquent avoir besoin de formation en alphabétisation (« *apprendre à lire et à écrire* », « *public spécifique NSA* », « *outils pour des élèves NSA de 12-14 ans* », « *les techniques de l'alphabétisation* », « *les systèmes d'écriture dans le monde et l'alphabétisation pour des adolescents NSA* ») et certains de dénoncer le « *manque d'expériences* ». Que font-ils alors dans ces dispositifs ? Un peu plus de la moitié a été sollicitée pour assurer les cours dans ces structures... et la moitié de nos questionnés n'avait pas de formation universitaire, ni d'expérience sur le terrain avant de commencer en CLA-NSA. Ainsi, beaucoup d'enseignants non formés sur l'alphabétisation, non volontaires, se retrouvent à enseigner sur des postes complexes, avec des élèves au profil spécifique (sur le plan personnel et de l'apprentissage) où les enjeux sont d'autant plus difficiles que l'enseignement se réalise parfois en situation d'urgence, pour une question d'orientation. Cependant, en raison du faible nombre de structures par académie, les formations ne se justifient pas par manque de candidats et la situation devrait perdurer, à moins qu'un groupe de travail ne se mette en place sur le plan national.

Le contentement des professeurs

En juin 2008, nous avons posé une question de satisfaction : comment les participants trouvent-ils le fonctionnement des dispositifs d'accueil, d'après leur propre expérience ? La grande majorité le trouve « à peu près satisfaisant » tandis que près de trente participants paraissent déçus.

La qualité des dispositifs d'après 140 acteurs concernés par la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, juin 2008.



Il serait intéressant d'identifier les points négatifs et les dysfonctionnements éventuels qui amènent à ce jugement modéré afin d'évaluer, s'ils sont récurrents, les modes de leur résolution avec l'éclairage des dispositifs considérés comme satisfaisants. Une meilleure communication et un meilleur partage d'expériences entre les différents acteurs en charge des élèves nouvellement arrivés favoriseraient peut-être l'amélioration des dispositifs.

1.2.4 L'enseignement des langues d'origine

Nous avons évoqué le « besoin de poursuivre sa langue d'origine », encore qu'il ne soit pas forcément ressenti par tout élève, loin de là. Voyons quelles réponses apporte l'école.

A l'origine de la pratique de la L1 : la perspective du retour au pays et les ELCO

La nécessité de poursuivre l'étude la langue d'origine n'est pas au départ introduite par l'enjeu de l'interculturel : il s'agit alors de préparer le retour au pays. Déjà, en 1939, une circulaire, datée du 12 juillet, autorise des « *moniteurs étrangers reconnus aptes à enseigner dans leur patrie d'origine* » à dispenser « *des cours d'histoire-géographie et de grammaire dans la langue parlée par les élèves* », en dehors du temps scolaire. Dans les années 70, avec la venue de travailleurs immigrés et dans la perspective d'un retour au pays (ce qui sous-tend

la reprise de la scolarité en langue d'origine, pour les enfants), une première circulaire¹³⁷ met en place des cours de langue portugaise et cette initiative se développe avec des enseignements de langue et culture d'origine (désormais ELCO), grâce aux professeurs détachés de leur pays. Leurs enseignements sont organisés par des accords bilatéraux¹³⁸ 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. Pour la première fois, avec la circulaire de 1978¹³⁹, la mise en place de ces cours apparaît comme le second axe, le premier étant l'apprentissage du français. Cet objectif s'inscrit d'ailleurs dès la directive 77/486 du Conseil Européen de 1977¹⁴⁰, toujours en vigueur, qui engage « *les États membres [à prendre] en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants [de travailleurs migrants]* ». Le développement de ces cours se poursuit alors dans près de la moitié des pays d'Europe¹⁴¹. Par exemple, en Finlande où « *en 2000, dans 326 communes, 10 227 élèves suivaient des cours de 52 langues maternelles différentes, chacun 2 heures par semaine* » (TANZI-ALBI, 2005). La France et 5 autres pays (Belgique, Allemagne, Espagne, Luxembourg et Slovénie) optent pour l'établissement d'accords bilatéraux. Cette volonté se retrouve avec l'article 19 de la Charte Sociale Européenne révisée en 1996 et d'autres documents européens, comme le rappelle document d'orientation de David LITTLE (2010), publié par le Conseil de l'Europe.

Les heures sombres des ELCO

En France, l'ELCO se déroule en marge du temps scolaire et les notes ne comptent pas sur le bulletin, fonctionnement qui n'est pas sans démotiver les élèves et marginaliser les enseignants. Leur nombre¹⁴² diminue pour trois raisons. En premier lieu, la dissolution de la Yougoslavie a suspendu l'envoi d'enseignants et entraîné de nouveaux rapports, discrets, avec

¹³⁷ Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973, *Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*.

¹³⁸ 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. Bien entendu, en raison de la dissolution de l'état de Yougoslavie, on ne compte plus d'ELCO en provenance.

¹³⁹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

¹⁴⁰ Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

¹⁴¹ Eurydice, *L'intégration des enfants immigrants en Europe : dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et de l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Bruxelles, 2009, p. 23.

¹⁴² Rapport n° 1618 de l'Assemblée Nationale sur les ELCO, 26 mai 2004.

les Républiques de Serbie et la Croatie¹⁴³. En second lieu – et de façon plus significative – le développement des langues étrangères dans le secondaire et leur reconnaissance comme disciplines à part entière à l'école primaire¹⁴⁴ entraîne progressivement le remplacement d'enseignants LCO par des professeurs français. Enfin, en dernier lieu, depuis 2008¹⁴⁵, les conditions de mise en place sont plus exigeantes puisqu'il est nécessaire de réunir un groupe de 15 élèves contrairement aux précédentes circulaires¹⁴⁶ ou à ce qui se pratique dans d'autres pays (en Finlande, il suffirait de réunir 4 élèves par exemple).

Par ailleurs, en 2003, les ELCO sont vivement critiqués en France : le rapport STASI accuse le dispositif de communautarisme et « *recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun.* »¹⁴⁷. En 2011, avec le rapport du Haut Conseil à l'Intégration, la recommandation n° 46 est tranchée : « *supprimer le dispositif des ELCO* »¹⁴⁸ (recommandation formulée déjà en 1991).

Une évolution des ELCO pour les natifs

Aujourd'hui, il semblerait que les ELCO concernent plutôt les enfants de seconde génération. Avec l'installation pérenne des familles, les publics et les besoins évoluent : il s'agit plutôt de maintenir un contact avec la culture d'origine et de la valoriser. Remarquons qu'avec une organisation différente des ELCO, la Guyane disposerait d'un dispositif propre intitulé ILM (Intervenant en Langue Maternelle) qui permet aux élèves de suivre des cours de langue première. Ces enseignements n'ont plus une visée pragmatique de retour au pays mais sont des médiums pédagogiques pour viser l'acquisition de compétences générales linguistiques et culturelles en français : « *des données indiquent que renforcer la langue*

¹⁴³ Si dans le rapport Eurydice de 2009, il est bien fait état d'accords bilatéraux avec les Républiques de Serbie et de Croatie, on remarque que cela débouche sur infiniment peu de cours : en 2003, il y aurait 4 enseignants d'ELCO serbes et aucun croate (chiffres extraits du Rapport n°1618 de l'Assemblée Nationale sur les ELCO)

¹⁴⁴ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 (NOR : MENX0400282L), article 25.

¹⁴⁵ Note de service DGESCO A1-1 n°2008-0388 : ELCO, rentrée scolaire 2008-2009.

¹⁴⁶ Par exemple, la première circulaire générale laissait à l'Inspection le droit d'estimer le nombre d'élèves suffisants : « De tels enseignements ne peuvent être institués que dans les écoles où le nombre d'enfants immigrés d'une même nationalité le justifie », Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 : *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires.*

¹⁴⁷ Rapport Stasi, p. 53, où on préconise par ailleurs l'enseignement du berbère et du kurde dans le cadre des langues vivantes.

¹⁴⁸ 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. 23 à 29 et p. 147.

d'origine peut avoir une incidence positive sur les résultats scolaires »¹⁴⁹. On valorise la langue et culture d'origine dans une démarche interculturelle et d'étude réfléchie de la langue. A notre connaissance, aucun élève de la cohorte n'a bénéficié des ELCO présents dans les établissements. Qui plus est, l'hétérogénéité des langues complexifie l'offre : quel professeur serait, comme le remarque Gérard VIGNER, « *spécialiste du crioulo ou du pidgin-english ?* » (VIGNER, 2009, p. 44).

Reconnaissance institutionnelle de sa langue en tant que langue vivante : le CNED et les langues « rares »

Enfin, avec la circulaire de 2002, une alternative se présente : les cours du CNED¹⁵⁰ financés par l'établissement scolaire ou gratuit pour les moins de 16 ans. Cependant, peu d'élèves bénéficient de ce dispositif. Par exemple, en 2009-2010, dans l'académie témoin, seulement 3 élèves sont inscrits au CNED pour bénéficier de cours dans leur langue d'origine. Comme pour les ELCO, les limites sont vite atteintes pour poursuivre la langue d'origine, du fait du nombre restreint de langues proposées mais aussi de l'arrivée de l'élève en cours d'année scolaire, qui empêche l'inscription, hors délai. Au niveau lycée, il est possible de prendre l'option « langue rare » pour le bac¹⁵¹, à préparer en candidat libre.

1.2.5 Associer les parents

Que les parents soient favorables à la scolarisation de leur enfant est un atout essentiel pour la réussite scolaire mais qu'ils soient familiers avec le système français en marque déjà une première étape. Les difficultés qui se posent (énoncées plus haut) sont culturelles et linguistiques.

¹⁴⁹ Commission des communautés européennes, *Livre vert : migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, Bruxelles, juillet 2008, p. 12.

¹⁵⁰ Les langues enseignées par le biais du Centre National d'Enseignement à Distance sont :

En LV1 ou en LV2 : anglais, allemand, arabe, italien, portugais

Seulement en LV2 (4^{ème} – 3^{ème}) : chinois, hébreu, russe

Seulement à partir du lycée : grec moderne, japonais, polonais, turc

¹⁵¹ MENDONCA DIAS Catherine, *Poursuivre sa langue de scolarisation antérieure*, 2010 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=532

Le support écrit

En 2006, le ministère publie une brochure sur « *être élève en France* »¹⁵² pour les parents qui découvrent le système scolaire français. Cependant, le problème de la langue se pose. Les CASNAV participent à l'élaboration de documents traduits pour faciliter la communication avec la famille : présentation synthétique du système scolaire, livrets d'accueil, fiches de renseignements, emplois du temps bilingues et lettres aux parents¹⁵³. Par ailleurs, au cours de l'évaluation initiale, le formateur explique l'organisation du système scolaire, informe s'il est possible de continuer l'étude de leur langue scolaire antérieure¹⁵⁴... Il appartient ensuite à l'enseignant de poursuivre cet accueil : visite de l'établissement, présentation des espaces et documents (carnet de liaison, bulletin...). Néanmoins, il est parfois nécessaire de faire appel à un interprète pour faciliter la communication et permettre à la famille non francophone de poser des questions. Les associations forment alors un maillon indispensable. A défaut de cet accompagnement, dans les petites villes, les parents viennent avec des amis, voisins, connaissances qui assurent le rôle d'interprète.

Les interlocuteurs dans la famille

La présence d'interprète peut s'avérer essentielle pour permettre aux deux parents de suivre la scolarité des enfants, pour éviter que ce soit un grand frère ou une tante qui se substitue aux parents que le professeur ne rencontre pas. Dans le cas de la présence du père et de la mère, on peut encourager à la présence des deux parents aux rencontres car, lors d'un regroupement familial, la mère peut être marginalisée du fait de sa non-francophonie tandis que le père, maîtrisant la langue française, devient le seul interlocuteur. L'implication des deux parents est essentielle pour reconnaître et valoriser l'apprentissage de l'élève. La méconnaissance des cultures réciproques entre enseignants et parents peuvent générer des troubles identifiés par les ethnopsychologues : Isam IDRIS (2005, p. 89) constatait que « *l'un des risques transculturels est l'investissements par les professionnels de cette place vacante, qui va les induire dans un processus de « parentification » par défaut* ».

Remarquons néanmoins qu'il arrive que les parents soient parfois des parents au sens large, des oncles et tantes qui accueillent le jeune.

¹⁵² MEN, *Être élève en France*, Les dossiers de l'enseignement scolaire n° 14, octobre 2006 [en ligne].

Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/Europe_et_international/14/9/ElveFrance_113149.pdf

¹⁵³ MENDONCA DIAS Catherine, « L'accueil des parents » [en ligne]. Disponible sur : <http://francaislangueseconde.awardspace.com>

¹⁵⁴ MENDONCA DIAS Catherine, « Poursuivre sa langue de première scolarisation » [en ligne]. Disponible sur <http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2009/09/poursuivre-sa-langue-de-premiere-scolarisation.pdf>

Associer les parents au cours d'activités interculturelles

La présence d'un interprète facilite la communication. Cependant, l'implication des parents n'est pas gagnée d'avance, ce qui peut être « *abusivement assimilé à une démission des parents [d'origine étrangère]* »¹⁵⁵ : certains sont en retrait pour des raisons culturelles (comme marquer leur confiance en l'enseignant), d'autres ressentent un mal à l'aise dans ce microcosme méconnu (la rencontre du professeur pour discuter des résultats scolaires peut signifier un aveu d'échec). Afin de favoriser l'échange entre l'école et la famille, plusieurs initiatives ont été expérimentées. Pour le premier degré, Fabrice Peutot¹⁵⁶, coordinateur du CASNAV de Grenoble, rapporte les rencontres mensuelles du « Petit café » qui permettent un temps d'échange entre enseignants et famille, des ateliers cuisine pour les enfants avec parents, professeurs et interprètes... Dans l'académie de Strasbourg, portée par une démarche interculturelle, Mariette Feltin a réalisé le film documentaire *Raconte-moi ta langue*¹⁵⁷ : des enseignantes de primaire invitent les parents à parler aux enfants de leur culture, leur langue et leur en apprendre quelques mots. Dans le second degré, des initiatives de professeurs ont conduit à rencontrer les parents le soir, pour expliquer l'école, puis dispenser des cours de français. Depuis le 25 juillet 2008, cette démarche trouve un cadre institutionnel à travers l'opération « *Ouvrir l'école aux parents* », lancée par la circulaire du ministre de l'Éducation Nationale et du ministre de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. Trois objectifs sont visés : une meilleure maîtrise de la langue française, une meilleure connaissance de la société française et de l'institution scolaire. Des parents d'élèves, étrangers ou immigrés, sont alors accueillis dans l'établissement, généralement aux horaires de l'accompagnement éducatif, pour un temps d'apprentissage et d'échanges.

En conclusion

Au niveau de l'Europe¹⁵⁸, la France ne se démarque donc pas de la majorité des pays voisins qui, eux aussi, développent des outils de communication traduits et font appel à des interprètes et des personnes-ressources. Liées à la pédagogie interculturelle, des initiatives se développent et des opérations institutionnelles prennent le relais à des initiatives locales mais,

¹⁵⁵ MEN, *La place et le rôle des parents dans l'école*, rapport n°2006-057, octobre 2006.

¹⁵⁶ http://www.observatoiredeledefrance.org/IMG/pdf/Point_sur_No8-2.pdf

¹⁵⁷ <http://www.racontemoitalangue.net/index.php>

¹⁵⁸ EURYDICE, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Commission européenne, avril 2009.

avant tous ces outils et ces actions, c'est le contact avec le professeur principal qui initie la relation école-famille. La posture qui consiste à se décentrer, à imaginer ce que comprend linguistiquement le parent et, au-delà, ce qu'il comprend culturellement facilite alors la communication et l'intercompréhension. Ces questionnements sont aussi pertinents avec des parents ayant toujours habité en France. Comme le remarque la coordinatrice du CASNAV de Lyon, Nathalie FRANCOLS (2009), « *l'attention portée aux [élèves nouvellement arrivés en France produit] un effet de loupe. Elle peut en tout cas interroger utilement notre mode de fonctionnement ordinaire* ».

1.2.6 Et le DELF fut (introduction aux niveaux du CECRL)

Historique

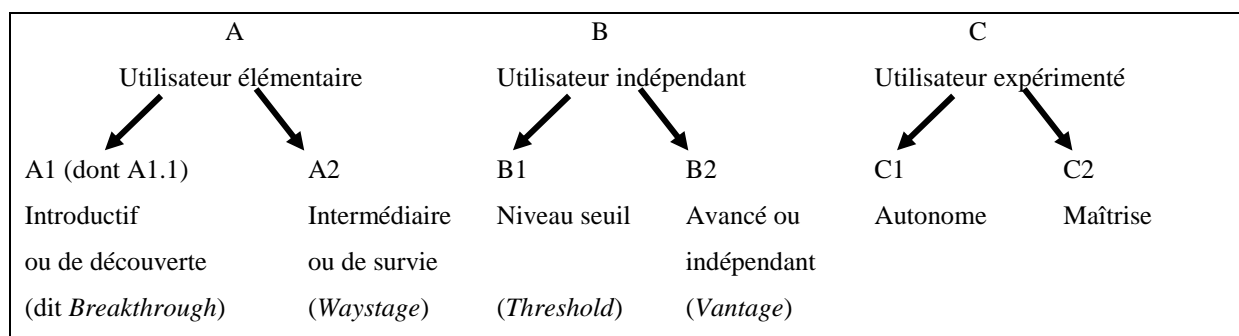
Créé en 1985 par le CIEP¹⁵⁹, le diplôme d'études en langue française (désormais DELF) est délivré par le Ministère de l'Éducation Nationale. Au départ, il est conçu pour les apprenants qui vivent hors de France. La France, possédant un large réseau de diffusion de la langue française via les Centres culturels, les Instituts français et les Alliances françaises, voit dans la création de ce diplôme international une manière de renforcer la présence du français en donnant un cadre et un objectif à l'apprentissage. Le DELF est aussi intéressant pour les départements de français dans les Universités. Il fournit une évaluation externe à l'apprentissage.

Fort de son succès (près de 291 000 inscrits en 2008, tout DELF confondu¹⁶⁰), ce diplôme atteste de compétences communicatives en français, organisées en quatre domaines : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. En fait, il existe quatre diplômes du DELF, chacun correspondant à un niveau distinct. Leur passation est indépendante : il n'est pas nécessaire d'avoir le premier niveau pour passer le second. Depuis 2005, ces niveaux ont été ajustés sur ceux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) : ainsi on retrouve le niveau A1, A2, B1 et B2. Au niveau A1, l'apprenant peut comprendre des messages courants le concernant (l'âge, un renseignement simple et prévisible dans un magasin...) et s'exprimer par de très courts énoncés dans des interactions très quotidiennes et simples. Puis, au niveau A2, il parvient à décrire, avec des moyens simples, sa formation et son environnement immédiat, à évoquer des

¹⁵⁹ Centre International d'Etudes Pédagogiques

¹⁶⁰ LAURENT Marianne, *Le DELF-DALF en chiffres, bilan des sessions organisées en 2008*, rapport annuel du CIEP, Sèvres, 2009.

sujets qui correspondent à des besoins immédiats, à raconter une activité passée ou un projet futur de la vie quotidienne. Il peut parler aussi d'émotions et de sentiments très basiques. En B1, il est capable de raconter, décrire et expliquer un projet ou une idée, de comprendre une argumentation et d'argumenter lui-même dans la vie de tous les jours. Enfin, au niveau B2, il a une maîtrise de la langue standard dans toutes les situations (c'est le niveau généralement attendu pour une entrée à l'université). Au-delà du niveau B2, l'apprenant peut présenter le DALF (Diplôme approfondi en langue française) qui comprend les niveaux avancés C1 et C2. Au vu du grand nombre de candidats et la diversité des origines, les exercices trouvent leur thème dans des situations quotidiennes les plus « universelles » pour qu'elles prennent sens quel que soit le pays où on se trouve. Néanmoins, il est apparu que l'âge pouvait poser problème dans la compréhension des situations. C'est pourquoi, en 2005, un DELF junior a été mis en place pour les jeunes apprenants en âge d'être inscrits dans le secondaire : les niveaux demeurent les mêmes, ce sont les domaines et les tâches proposées qui varient (plutôt que réserver un hôtel, on proposera à un jeune d'acheter une place de cinéma). Par ailleurs, au vu de l'exploitation faite par les établissements scolaires, la formule « DELF junior et scolaire » a été proposée pour que le diplôme intègre le cursus scolaire. En 2009¹⁶¹, après une expérimentation dans quelques académies, le DELF A1.1 prim' est mis en place à destination des enfants âgés de 8 à 12 ans, relevant de l'école élémentaire. Par le même arrêté, l'option professionnelle¹⁶² est intégrée aux 4 autres niveaux. Bien entendu, là encore, seuls les domaines et tâches varient et, en aucun cas, les compétences. Pour plus de clarté, nous reprenons et adaptons le schéma du CECRL (CECRL, 2001, p. 25) :



¹⁶¹ Arrêté du 10 juillet 2009 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française

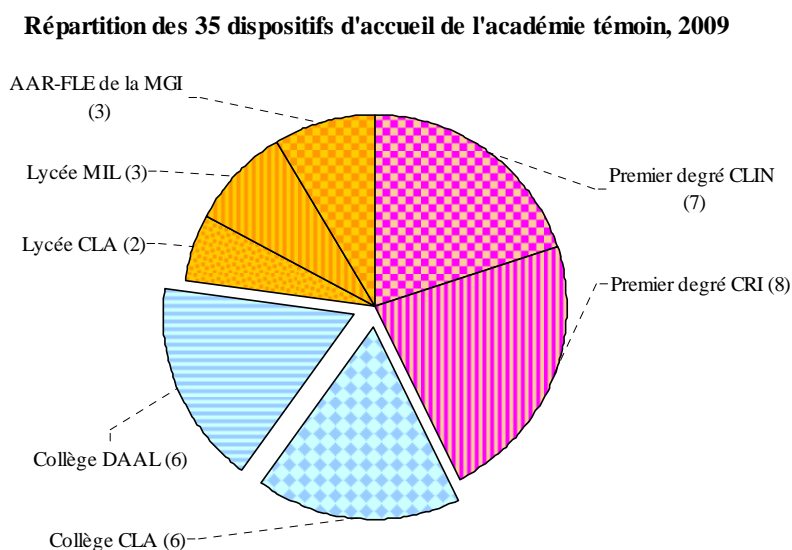
¹⁶² Cette option est par la suite précisée avec l'arrêté du 7 mai 2010 relatif au diplôme de compétences en langue française professionnelle de premier niveau.

Comme l’observait Dominique Chevallier-Wixler (2004), du CIEP, le DELF scolaire permet de valoriser les élèves : c’est un « *facteur de motivation* ». En effet, depuis sa mise en place, les taux de réussite demeurent remarquablement encourageants (d’après le CIEP, sur les 9 922 élèves inscrits par les classes d’accueil en 2009, 81 % sont admis).

1.3 Présentation des structures de l’académie témoin

1.3.1 Les 12 structures de collège de l’étude

Après avoir apporté des éclaircissements sur ce qui existe sur le plan national, revenons à notre cohorte. Dans l’académie témoin, nous comptons 35 dispositifs dont 12 en collège :



Le parti pris est clairement la structure ouverte. Une seule structure en collège est fermée et ce, seulement pour le groupe des grands débutants (collège signalé He). Ajoutons à celle-ci les dispositifs de la mission générale d’insertion (MGI) pour les plus de 16 ans qui sont aussi fermés pour des questions de fonctionnement : il s’agit alors des actions d’accueil et de remotivation, option français langue étrangère (AAR-FLE)¹⁶³.

Il existe peu de structures pour le lycée : seulement deux classes d’accueil. Au vu des besoins, il a été nécessaire de mettre en place des modules d’intégration linguistique (MIL), notamment pour les élèves issus de classe d’accueil, qui poursuivent leur scolarité en lycée général ou professionnel, afin qu’ils bénéficient de quelques heures hebdomadaires de français. A défaut, ils peuvent parfois assister à des cours de DAAL (dispositif d’accueil et

¹⁶³ Anciennement appelés « CIPPA-FLE » et rebaptisés en 2010 « Compétences Plus FLE » dans l’académie témoin.

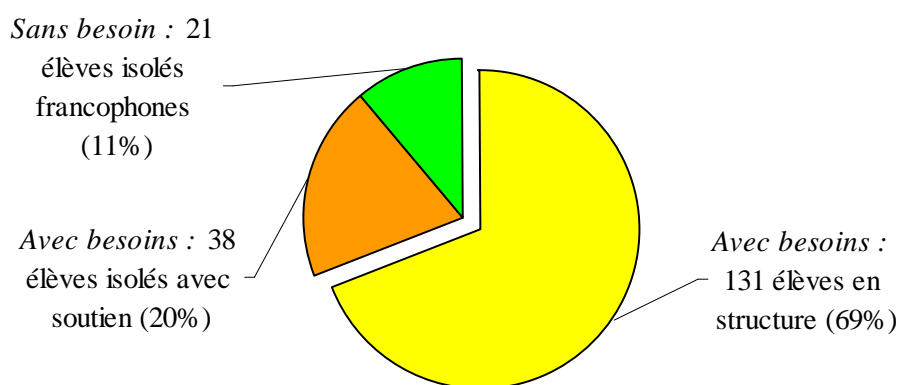
d'accompagnement linguistique), implantés en collège ou en lycée, qui regroupent des élèves pour quelques heures de français, après quoi les élèves regagnent leur établissement d'affectation pour le restant de la semaine.

Au niveau du premier degré, nous retrouvons l'ambiguïté entre CLIN et CRI, dont les deux appellations ne sont pas forcément cohérentes.

Les 12 structures du collège ■

Notre cohorte compte 131 élèves qui commencent leur scolarité française dans un collège où ils bénéficient de cours spécifiques pour l'apprentissage du français. Les autres n'en ont pas besoin ou sont isolés.

Besoins des 190 élèves nouvellement arrivés affectés au collège, cohorte 2008-2009



Les 131 élèves sont répartis à travers 12 structures, suivant leur lieu de résidence :

Répartition des 131 collégiens de la cohorte à travers les 12 structures de collège, en 2008-2009												
12 structures de collèges	Clg Ha	Clg He	Clg Ja	Clg Fr	Clg Fa	Clg Ma	Clg Pi	Clg Ro	Clg Ph	Clg Ch	Clg Han	Clg El
131 élèves de la cohorte	34	16	15	12	11	10	8	7	6	5	5	2

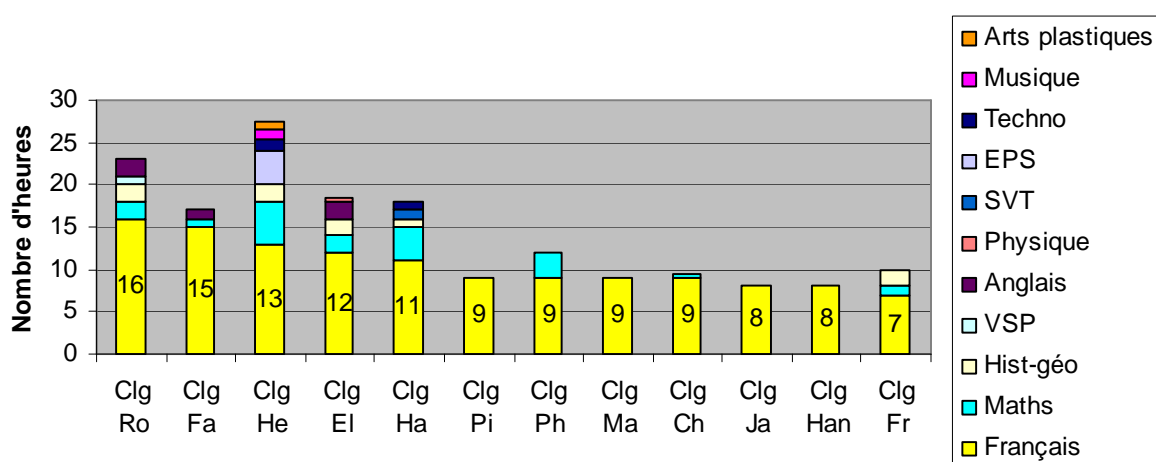
On peut lire que 34 collégiens ont été inscrits dans la structure du collège Ha, l'année 1 (en 2008-2009). Cependant, ils ne constituent pas à eux seuls l'effectif complet car la structure compte aussi des élèves arrivés l'année précédente ou auparavant. Par exemple, le collège Ha regroupe près d'une centaine d'élèves, entraînant des sureffectifs : ainsi, il est arrivé que le groupe des débutants non francophones se retrouvent à 30 élèves jusqu'à ce qu'il puisse être dédoublé.

1.3.2 Cours et groupes dans les 12 structures

Les cours dispensés dans les 12 structures

Pour le niveau introductif, les cours de français peuvent aller de 7 heures à 15 heures, c'est-à-dire du simple au double (le collège Ro, avec ses 16 heures, s'adresse aux élèves peu scolarisés antérieurement). L'ensemble des professeurs de français représente 23 enseignants, majoritairement de lettres modernes, dont la moitié a validé la certification complémentaire.

Heures hebdomadaires proposées par les dispositifs de collège à un élève non francophone, en 2009

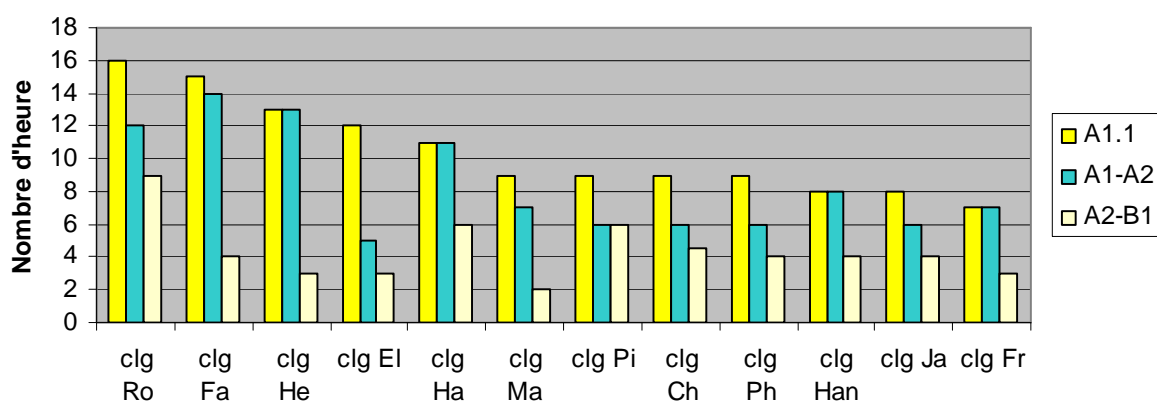


Par ailleurs, des cours spécifiques peuvent être dispensés (jusqu'à 6 disciplines dans la structure fermée du collège He). Les mathématiques demeurent la discipline la plus représentée, suivie par l'histoire-géographie, comme nous l'avons remarqué sur le plan national. Certains établissements ne dispensent que des cours de français. Seulement un tiers des établissements accorde un conseil de classe pour le dispositif.

Un apprentissage sur le long terme

L'apprentissage s'étale sur plusieurs années si cela s'avère nécessaire. C'est ainsi qu'un élève peut être inscrit plusieurs années dans une structure, mais le volume horaire dont il bénéficie décroît au fil du temps. Lorsque les élèves atteignent la fin du niveau A2, ils suivent plutôt entre 2 à 4 heures dans la structure, si leur propre emploi du temps le permet.

Volume d'heures en français en fonction du niveau linguistique (structures linguistiques collège de l'académie témoin 2009-10)



Les groupes en fonction des classes de rattachement

Quatre établissements organisent des groupes en fonction des classes de rattachement. Dans deux collèges, les professeurs accueillent des lycéens qui constituent un groupe indépendant. Un troisième collège constitue un groupe d'élèves de 3^{ème} avec l'objectif du brevet et de l'orientation. Enfin, dans un quatrième collège, la structure organise un groupe qui réunit les élèves de 6^{ème} – 5^{ème} et un autre avec les élèves de 4^{ème} – 3^{ème} : l'argument de la maturité intellectuelle a été avancé pour justifier cette séparation. Mis à part cet exemple, l'âge n'a pas d'incidence directe sur l'organisation des structures. Ce fonctionnement est peut-être plus diffusé dans d'autres académies, où le nombre d'élèves le permet. Par exemple, on le retrouve avec le Dispositif d'Accueil et d'Intégration, décrit¹⁶⁴ par les enseignants du collège Edgar-Quinet à Marseille et justifié comme il suit par Fatima DAVIN-CHNANE : « *Les élèves suivent aussi un enseignement adapté, soit dans un groupe de niveau scolaire 6^{ème}/5^{ème}, soit dans celui de 4^{ème}/3^{ème}, afin d'éviter certains problèmes psychologiques dus au décalage existant entre des pré-adolescents de 12 ans et des adolescents de 15 ou 16 ans* » (DAVIN-CHNANE, 2005, p. 156). Ailleurs, les élèves des différentes classes sont mélangés et pour les professeurs de français, il devient difficile d'harmoniser l'enseignement avec les objets d'études de la classe de rattachement.

Les groupes de compétences et la mise en place de modules

Le fonctionnement de CLA-NSA du collège Ro s'appuie sur des modules (ce fonctionnement pourrait être transposable dans des classes d'accueil classiques, avec d'autres

¹⁶⁴ *Le principe d'hospitalité*, Ville Ecole Intégration Diversité, n° 153, CNDP, juin 2008, p. 117.

thèmes de modules). Face à l'hétérogénéité des besoins, nous trouvons des modules « alphabétisation », « orientation pour les 3^{èmes} », « oral », « lecture », etc. Ainsi, un élève suit les modules dont il a besoin : un élève francophone illettré de 5^{ème} va suivre le module alphabétisation et lecture, mais il ne sera pas inscrit au module « oral » ni à celui d'orientation. Inversement, un turcophone de 3^{ème} de 16 ans aura besoin du module « oral » et de celui d' « orientation », par exemple. Les modules et leur volume horaire sont redéfinis chaque année, en fonction des élèves présents et des besoins identifiés.

1.4 Conclusion : l'adéquation des réponses institutionnelles aux besoins des élèves, avec la prise en compte de leur hétérogénéité

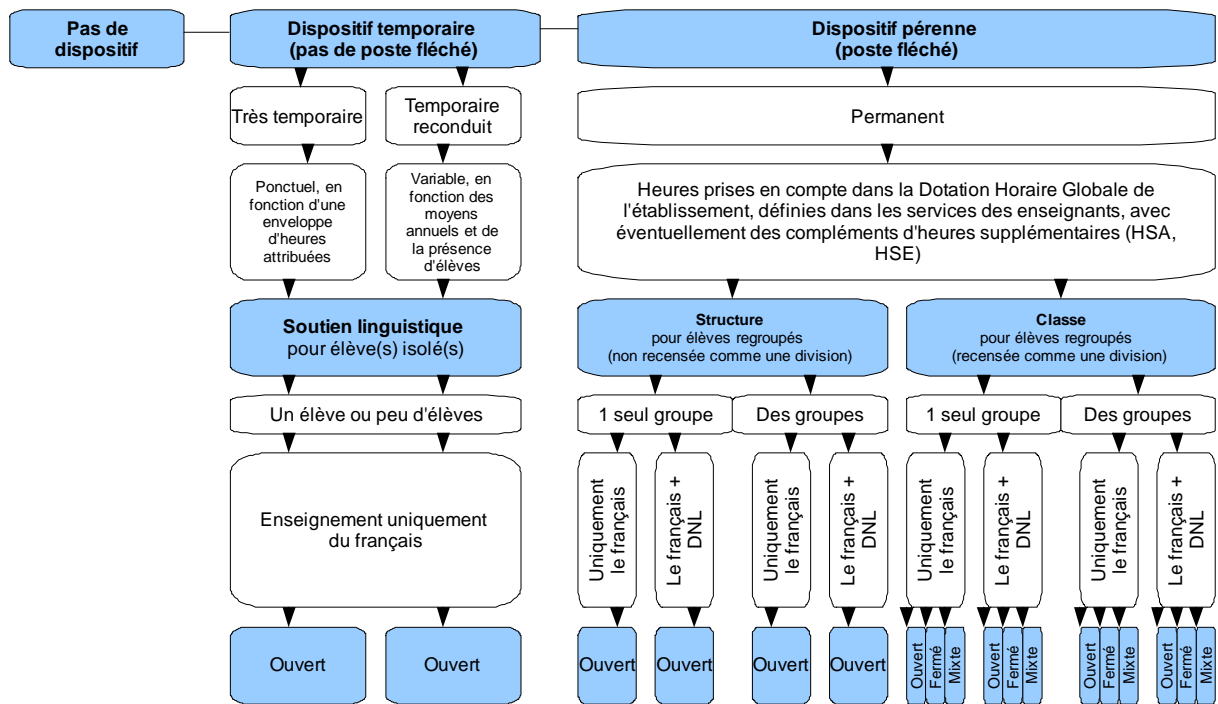
Dans quelle mesure les dispositifs répondent-ils aux besoins linguistiques (et scolaires) des élèves ? Observe-t-on des profils de groupe ? Auquel cas, est-ce que la variation des dispositifs s'explique en fonction de l'hétérogénéité des groupes ? Dans quelle mesure une harmonisation dans l'enseignement de la langue seconde est-elle nécessaire et possible entre ces dispositifs ? Tels sont les questionnements qui ont accompagné cette première phase exploratoire de nos recherches, phase consacrée à une meilleure connaissance des élèves et des dispositifs linguistiques qui les accueillent. Nous nous sommes attachée ici à l'aspect structurel de l'enseignement du français. A cette étape de notre recherche, dressons un premier bilan.

Les réponses institutionnelles aux besoins des élèves : diversité et inégalité

Nous reprenons le tableau construit à partir des facteurs d'hétérogénéité recensés au début de notre observation. Nous mettons en perspective les réponses structurelles apportées par l'Éducation Nationale (les réponses pédagogiques et didactiques seront vues dans la seconde partie) :

Facteurs d'hétérogénéité spécifiques d'élèves nouvellement arrivés allant être inscrits en classe d'accueil au collège et incidences structurelles		
	Facteurs d'hétérogénéité spécifiques :	Prises en compte structurelle par les dispositifs :
Identité de l'élève	Hétérogénéité de l'âge	Organisation de groupes par niveau scolaire.
	Hétérogénéité des pays d'origine	/
Arrivée de l'élève	Hétérogénéité des conditions de départ et du projet de séjour en France	Mise en relation avec l'assistante sociale, voire un psychologue.
	Hétérogénéité du temps passé en France	Inscription ou refus d'inscription dans un dispositif.
Compétences linguistiques	Hétérogénéité des langues premières	Poursuite de sa langue première avec les ELCO (plutôt en école élémentaire) ou par le CNED (plutôt en collège) ou passation de l'option langue rare (lycée).
	Hétérogénéité du plurilinguisme	Dérogation pour reconnaître sa langue première en 2 nd e langue vivante au bac.
	Hétérogénéité de l'apprentissage antérieur du français	Mise en place de groupe de niveau linguistique quand le nombre d'élèves le permet. Voir mise en place de groupes de compétences (français langue écrite renforcée).
	Hétérogénéité du contact avec la langue française en milieu homoglotte	Opération <i>Ouvrir l'école aux parents</i> . Projets locaux (pass' culturel...).
Compétences disciplinaires et scolaires	Hétérogénéité du niveau de scolarisation	Mise en place éventuelle de cours d'alphabétisation et de cours spécifiques. Création des dispositifs pour NSA (non ou peu scolarisés antérieurement) et des dispositifs de la MGI pour les plus de 16 ans.
	Hétérogénéité des curricula antérieurs	Mise en place de cours spécifiques, initialement prévus pour travailler la langue des disciplines.
	Hétérogénéité des compétences antérieures d'apprentissage	Création des dispositifs pour NSA (non ou peu scolarisés antérieurement).
	Hétérogénéité de la culture scolaire antérieure	Visite de l'établissement, mise en place d'un tutorat, opération <i>Ouvrir l'école aux parents</i> . Ouverture généralisée des dispositifs.
Inscription	Hétérogénéité de la classe d'affectation	Mise en place de groupes de niveaux en fonction de la classe de rattachement.

L'Éducation Nationale apporte des propositions à la plupart des facteurs d'hétérogénéité, propositions pouvant entrer en ligne de compte pour la progression linguistique. Cependant, rarement toutes sont présentes dans un même établissement. L'offre principale correspond au dispositif linguistique à partir duquel les autres initiatives peuvent être développées. Le dispositif peut prendre des formes variées au sein de l'établissement (jusqu'à 18 modes d'organisation), comme nous le résumons ci-après :



Ces dispositifs présentent des « actions » différentes. Par exemple, dans notre cohorte, le collège Pi propose l'opération *Ouvrir l'école aux parents* mais non le collège El qui en revanche inscrit des élèves au CNED pour la poursuite de la langue d'origine à défaut de proposer des ELCO, lesquels existent dans le collège Ha mais auxquels n'accèdent pas les élèves de classe d'accueil, etc. Les cours spécifiques sont dispensés de façon tout à fait aléatoire. Les facteurs d'hétérogénéité (âge, connaissances antérieures du français, langue d'origine...) ne sont pas forcément pris en compte d'un établissement à l'autre : certains créent des groupes en fonction de la classe d'affectation, des groupes en fonction du degré de connaissance du français, etc. Cependant, ces partis pris ne dépendent pas des élèves même, mais des moyens matériels et volontés humaines, éventuellement des effectifs, laissant l'apprentissage des élèves au bon vouloir des établissements autonomes sur la question. Ainsi, par l'observation des élèves de la cohorte répartis à travers les établissements, il est vérifié que les dispositifs sont organisés indépendamment de l'hétérogénéité des élèves : par exemple, rien ne justifie qu'un cours de mathématiques spécifique soit dispensé au collège Fa mais non au collège Ma, alors que les profils d'élèves présentent la même hétérogénéité que dans la plupart des établissements et que les effectifs sont similaires. Est-ce que ces différences ont des conséquences sur les progressions linguistiques, voire scolaires, des élèves ? Comment évaluer l'efficacité de ces dispositifs ?

SYNTHESE DES CONSTATS

Au cours de cette première partie, nous avons mené des recherches à travers le corpus de textes officiels que nous avons constitué¹⁶⁵. Nous avons analysé notre échantillon de 394 élèves et questionné les enseignants de 80 dispositifs et 18 cla-nsa ainsi que plus précisément, les 12 structures où sont inscrits les élèves de notre échantillon. Rappelons notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : bien que les collégiens nouvellement arrivés constituent des groupes hétérogènes, il se dégage néanmoins des profils d'élèves. D'après nous, les réponses apportées par les enseignants divergent moins sur le plan didactique en français langue de communication – en comparant deux groupes de profil similaire – que sur le plan de l'enseignement de la langue des disciplines, tributaire des cours spécifiques et variable suivant les dispositifs. Selon cette hypothèse, un programme serait donc faisable pour la partie « français », car déjà sous-jacent aux pratiques de classe.

Regardons ce que ces analyses nous apprennent sur notre première hypothèse. Tout d'abord, les collégiens nouvellement arrivés représentent une population dont la définition est instable : sous d'autres terminologies précédemment, le public renvoie à des groupes d'élèves qui n'ont pas forcément les mêmes besoins. De façon générale, nous observons qu'au-delà de leur enjeu idéologique et politique, les terminologies fluctuantes impliquent aussi des enseignements différents. Par exemple, avec l'appellation « élèves étrangers », l'enseignement des langues d'origine s'inscrit dans la perspective du retour au pays tandis que pour celle des « élèves allophones », cet enseignement viendrait appuyer l'apprentissage de la langue française. Autre exemple : les élèves « non francophones » auraient besoin d'un enseignement uniquement de français, tandis que l'enseignement pourrait être plus large pour les élèves « à besoins spécifiques » (mathématiques ? anglais ? etc.) ce qui est ouvertement pris en compte pour les élèves « sans maîtrise suffisante des apprentissages ». Si l'on parle pourtant des mêmes élèves, mais à des époques successives, les terminologies amènent des conceptions distinctes concernant ici le choix des disciplines : est-ce que l'enseignement du français en tant que langue seconde se cantonne à la discipline « français » ? Est-ce qu'il doit être appuyé par des cours spécifiques sans quoi l'apprentissage linguistique capoterait ? Les

¹⁶⁵ Nous les avons mis à disposition sur : <http://francaislangueseconde.awardspace.com/>

terminologies amènent aussi des conceptions différentes sur la durée didactique : est-ce qu'on est « énaf » seulement une année ?

Par ailleurs, l'appellation en vigueur d' « élève nouvellement arrivé » est couramment associée à la durée d'une année, durée non officielle, pour laquelle il est nécessaire de trancher avec des critères objectifs dans l'éventualité de la mise en place d'un programme élaboré pour une durée déterminée. L'analyse des facteurs d'hétérogénéité spécifiques aux élèves nouvellement arrivés fait apparaître des facteurs pouvant modifier les progressions linguistiques, indépendamment des cours dispensés, ce qui est important pour notre recherche ultérieure (et motive la mise en place d'une cohorte). Cette analyse nous permettra d'avoir un regard critique lors des observations des progressions linguistiques et des conclusions que l'on pourrait en tirer sur l'apprentissage suivi. Voici quelques questions critiques non exhaustives qu'il nous sera nécessaire de garder à l'esprit quand nous en serons aux analyses de relation de corrélation entre progressions linguistiques et progressions scolaires :

- *le sexe* : est-ce parce que c'est une fille que l'élève progresse plus rapidement ?
- *l'âge* : est-ce parce qu'il est plus jeune qu'un élève plus jeune apprend le français plus facilement ?
- *le pays d'origine* : est-ce parce que la culture francophone était plus présente ou moins distante par rapport à la culture d'origine que l'élève s'intègre mieux ?
- *le projet migratoire* : est-ce parce qu'il n'adhère pas au projet migratoire que l'élève se met en échec linguistique ?
- *la langue d'origine* : est-ce parce que sa langue d'origine est proche du français (langue romane) qu'un élève apprend plus facilement et plus vite le français ?
- *les compétences en français* : l'apprentissage antérieur du français en langue vivante assure-t-il plus rapidement des compétences efficaces que pour un non-francophone ?
- *le contact extrascolaire avec le français* : est-ce parce qu'il ne parle pas ou peu le français en dehors de l'école que l'élève ne progresse pas ?
- *les compétences scolaires antérieures* : est-ce parce que les compétences scolaires attendues dans le système scolaire antérieur sont plus proches de celles attendues en France qu'un élève progresse plus rapidement et facilement en français et dans les disciplines ?
- *le niveau scolaire atteint* : un élève en réussite scolaire dans son pays d'origine a-t-il plus de facilité pour apprendre la langue française à l'oral ?

L'analyse des facteurs d'hétérogénéité met en évidence, en plus de l'apprentissage du français, des besoins en terme de compétences scolaires : que ce soit les objets d'études non étudiés dans le pays d'origine ou les compétences non acquises, ainsi qu'éventuellement les modes de travail. Du côté de l'Éducation Nationale, les besoins identifiés ont évolué et se sont précisés au fil du temps en relation avec la définition des élèves concernés.

En réponse donc à notre hypothèse, nous avons effectivement des groupes hétérogènes d'élèves. Cependant, d'un établissement à l'autre, on retrouve la même hétérogénéité pour laquelle seul le degré de connaissance du français est retenu pour l'organisation de tous les dispositifs. Au sein de ces groupes, on rencontre des élèves réellement non francophones, des

élèves ayant étudié le français en langue vivante et des élèves francophones ayant réalisé une scolarité en français. Ces élèves se caractérisent aussi par leur niveau de compétences scolaires. Néanmoins, la plupart des établissements organise des groupes en fonction des critères linguistiques et non des critères scolaires. Les volumes horaires et les cours spécifiques dépendraient de la volonté du chef d'établissement, des ressources humaines et des moyens matériels, plutôt que de motifs pédagogiques ou didactiques. L'organisation des dispositifs est donc arbitraire et, de ce fait, l'enseignement du français varie effectivement en terme de volume horaire et du rattachement disciplinaire. Reste à savoir, pour vérifier notre hypothèse, si effectivement cette variation influe sur la place de la langue des disciplines. Nous avons postulé que l'enseignement du français en tant que langue de communication restait pour sa part inchangé et relativement constant d'un dispositif à l'autre (d'où un programme sous-jacent aux pratiques) mais que ce serait la place accordée aux discours des disciplines qui serait modifiée au sein des cours de français. C'est ce que nous allons maintenant étudier dans notre deuxième partie. Dans la perspective d'un programme, une réflexion devra être menée sur la durée et la répartition disciplinaire. Par ailleurs, on ne peut que s'interroger sur les incidences que ces variations ont sur les progressions des élèves. Celles-ci pourront rétroactivement nous renseigner sur les cours dispensés. Pour la faisabilité de notre étude, nous resserrons notre observation sur les 190 collégiens et pour ceux qui bénéficient de soutien linguistique, nous partons à la rencontre des 12 dispositifs dans lesquels ils sont inscrits.

DEUXIEME PARTIE

Les enseignements :
le rapport entre les besoins
des collégiens nouvellement arrivés
et la didactique en français.

La didactique mise en œuvre dans les dispositifs (l'année 2)

1. PREMIER CHAPITRE. D'UN POINT DE VUE THEORIQUE : **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, EN TANT QUE LANGUE SECONDE**

Cette partie est consacrée plus particulièrement au pôle « enseignement ». Certes, les élèves acquièrent des compétences en dehors de la classe d'accueil, mais celle-ci peut être un formidable tremplin, quand ce n'est pas un indispensable espace d'apprentissage du français. A défaut de programme, aux professeurs d'opérer les choix qui leur paraissent pertinents pour favoriser les progressions linguistiques et scolaires de leurs apprenants. Nous avons postulé que l'enseignement du français ne variait pas dans sa dimension communicative mais dans sa dimension spécifique, liée aux « langues » des disciplines, qu'en est-il ? Quels choix didactiques sont retenus ? Sont-ils proches ou au contraire, assiste-t-on à des prises de position très différentes ?

Dans le premier chapitre, nous posons la question aux professeurs (à travers le questionnaire de 2008) et nous étudions le cadre théorique de l'enseignement du français en tant que langue seconde, de façon à mieux le distinguer sur le plan historique et sur le plan de la didactique des langues. Avec ces clés de lecture, nous entrerons dans le second chapitre et dans les classes pour observer ce qui se pratique sur le terrain.

1.1 La question de la progression en français

1.1.1 Les terminologies retenues par les professeurs

Textes officiels et théoriques s'accordent sur la nécessité d'enseigner le français. Reste à savoir quels objets d'étude sont sous-entendus. Si les expressions référant aux dispositifs linguistiques sont diversifiées, le cours de français n'est pas en reste et nombreux sont les sigles qui renvoient à des enseignements du français¹⁶⁶, le dernier en date étant le FLI : Français Langue d'Intégration¹⁶⁷. Qu'en est-il en classe d'accueil ? Lors de la première

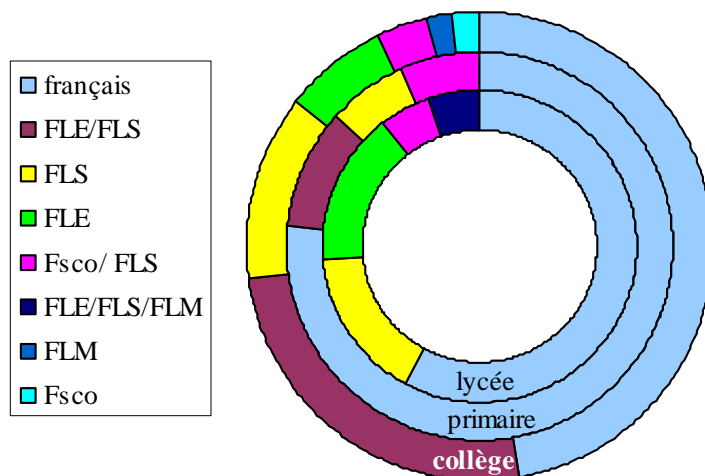
¹⁶⁶ ASDIFLE, « FOs, FLS, FLSCO, FLP, FLI... sont-ils tous devenus F.O.U. ? » [en ligne]. Disponible sur : http://asdifle.org/fos_flf_flSCO_flp_fli%E2%80%A6_sont_ils_tous_devenus_fou

¹⁶⁷ Dernier né du ministère de l'immigration, le FLI rejoint la grande famille des sigles. Le français langue d'intégration est défini comme un label délivré pour trois ans aux organismes de formation en charge d'enseigner le français aux adultes non francophones. Pour obtenir la nationalité française, les adultes doivent

enquête 2008, nous avons demandé aux professeurs en charge du français quelle discipline ils enseignaient aux élèves nouvellement arrivés. Qu'ils soient en primaire, au collège ou au lycée, 104 professeurs enseignent la langue française mais tous n'usent pas de la même terminologie comme il apparaît ci-dessous :

Les terminologies de la discipline "français"

*utilisées par 55 professeurs au collège,
30 au primaire et 19 au lycée*



La grande majorité des enseignants adoptent la terminologie de « français », précisant « écrit » et « oral » en primaire où le terme est le plus usité. Qu'en est-il des expressions FLE, FLS et FLM ? Un seul professeur, du lycée, présente son enseignement comme une articulation entre ces trois domaines. Les enseignants du secondaire emploient la terminologie de « français langue seconde » plus fréquemment que « français langue étrangère » qui est totalement absent des désignations en primaire en discipline unique. En effet, elle est toujours conciliée avec la discipline FLS. L'association FLE-FLS représente la terminologie la plus usitée au primaire et au collège après le « français ». Les enseignants recourent peu à la terminologie de « français scolaire » (un seul enseignant l'utilise uniquement) et dans des emplois distincts quand ils en explicitent l'usage : parfois comme hyperonyme du FLS et FLE, parfois pour désigner le lexique fondamental des mathématiques, voire un grand nombre de matières. Ainsi, un professeur enseigne « *la maîtrise de la langue mais à travers d'autres matières* ». Pour un autre, le « Français Langue de Scolarisation » est une étape initiale qui doit déboucher, au terme de deux ans, au français langue seconde.

Nous avons voulu élucider le lien entretenu entre la terminologie et la formation initiale, avec l'enquête de 2009 où 77 enseignants ont pu apporter un éclairage. Est-ce un

désormais justifier du niveau B1 d'après le CECRL et sur présentation d'un diplôme (jusqu'alors, il était évalué par un agent de la préfecture). Ce label se base sur un référentiel élaboré en conséquence.

choix ou bien est-ce l'influence d'une formation institutionnelle ou universitaire ? En 2009, la terminologie « français », voire celle de « FLS », demeurent préférées (pour 48 des enseignants) tandis que le FLE, l'association de FLE-FLS et les expressions diverses demeurent bien moins fréquentes (moins de 10 % pour chaque catégorie). Ce n'est pas par précaution oratoire ou ignorance qu'un professeur va désigner sa discipline sous l'intitulé de « français ». En effet, la majorité d'entre eux sont censés distinguer les différences entre FLE, FLS et FLM, puisqu'ils ont réussi la certification complémentaire. Certainement, l'intitulé de « français » paraît suffisamment explicite dans la mesure où on connaît – dans le cadre du questionnaire – la situation d'enseignement : avec des élèves nouvellement arrivés. On ne perçoit pas la revendication d'une discipline « FLS ». Apparemment, ceux qui font référence à la notion de FLE, que ce soit seul ou associé au FLS, sont aussi les professeurs qui ont le plus souvent suivi une licence ou une maîtrise FLE à l'université. Nous verrons dans l'analyse des progressions linguistiques qu'effectivement, des enseignants dispensent des cours sur les modèles du FLE et avec ses méthodes : l'intitulé est alors tout à fait approprié.

Questionnement et projet

Depuis une dizaine d'années, les désignations du français aux élèves nouvellement arrivés se sont multipliées à travers les sigles FLE, FLER, FLS ou FL2, FLSco, langue des disciplines ou encore, la matière « français ». La question demeure : est-ce que ces terminologies renvoient à des pratiques différentes ? Quelle réalité recouvrent-elles ? Quel lien entretiennent-elles avec le cadre théorique de référence ? Est-ce que la mise en place d'un programme spécifique est pertinente ? Avant d'en analyser la faisabilité, nous allons poser la question aux acteurs concernés.

1.1.2 De la nécessité ou non de mettre en place un programme d'après les professeurs

En 2000, après avoir reconnu l'hétérogénéité des classes d'accueil à maintes reprises, l'Éducation 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.* » (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord., 2000). Cette attente institutionnelle est précisée à travers les compétences exigées pour la

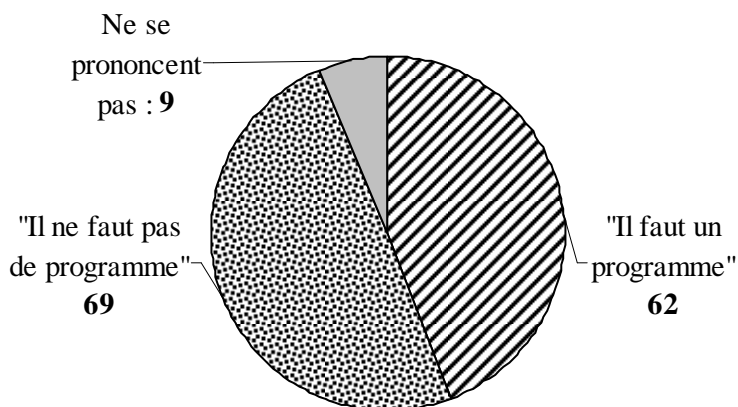
certification complémentaire : le professeur doit faire preuve de «*capacité à élaborer un plan individualisé de formation pour les élèves et à négocier avec l'équipe d'établissement un plan d'intégration progressive dans la classe d'inscription*»¹⁶⁸. Du programme personnalisé au matériel pédagogique, le professeur est maître à bord.

A l'heure actuelle, si le FLS s'impose institutionnellement, sa conception n'en demeure pas moins ambiguë et en l'absence de directives, il prend forme de situation d'enseignement, de pédagogie ou de didactique, c'est selon, ou encore procède des trois à la fois. Est-ce que l'enseignement du français en tant que langue seconde, nécessite un programme lui conférant un statut de discipline, lui garantissant ou le contraignant à un contenu d'enseignement prédéfini. Nous nous sommes adressée aux principaux intéressés : enseignants et formateurs.

Pour ou contre un programme ? L'enquête de juin 2008

En juin 2008, 140 acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves nouvellement arrivés répondent à la question sur la nécessité ou non d'un programme. Les réponses favorables et défavorables se maintiennent en une répartition équilibrée :

Les réponses des enseignants sur la question du "programme" en classe d'accueil

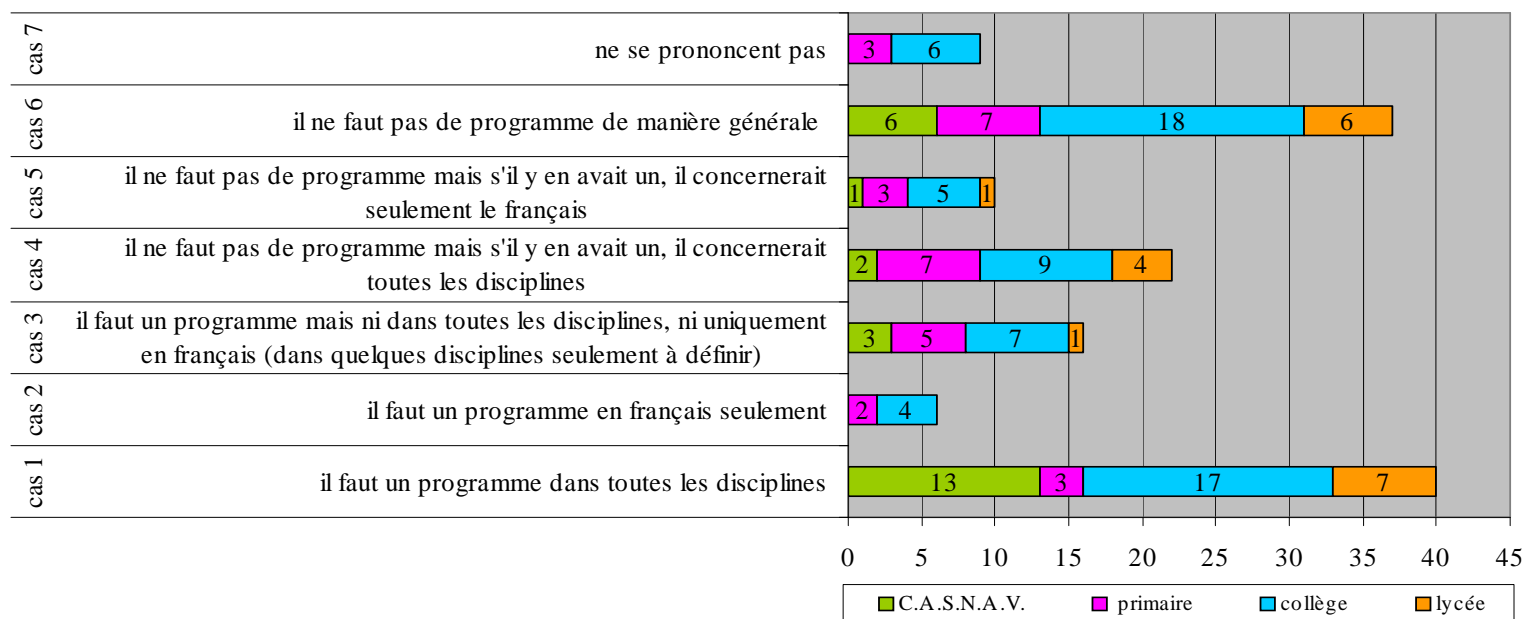


La notion de « programme » est chargée culturellement, historiquement et professionnellement et certes, chacun la reçoit avec une perception propre, forgée par l'expérience, si bien que le programme peut recouvrir plusieurs réalités et enjeux. La « classe d'accueil » n'a pas de programme (excepté pour la CLA-N.S.A. encore que la formulation des objectifs est confuse puisqu'il s'agit d'atteindre le niveau cycle 3 sans que soient précisées les

¹⁶⁸ Note de service N°2004-175 DU 19-10-2004, Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.

disciplines concernées). Si l'on observe les résultats de cette enquête, on constate que les membres du CASNAV, de l'IUFM. et de l'Inspection ont une préférence pour la notion d'un programme (16 ont un avis favorable et 9 ont un avis défavorable) tandis qu'au primaire, au collège et au lycée, la tendance s'inverse. L'écart est plus marqué en primaire : 10 enseignants sont d'accord sur la nécessité d'un programme contre 17 défavorables. Au collège et au lycée, l'écart est minime (trois enseignants font pencher la balance pour l'absence de programme). Au collège, ceux qui enseignent une matière autre que le français (par exemple, les mathématiques) considèrent qu'il ne faut pas de programme. 4 enseignants des 6 CLA-N.S.A partagent cette opinion. En revanche, la plupart des professeurs qui enseignent plusieurs matières en plus du français optent pour la nécessité d'un programme. Ceux du lycée sont beaucoup plus partagés.

Comme on le constate dans le schéma ci-dessous, les propositions retenues témoignent d'un champ large d'enseignement aux élèves nouvellement arrivés : il ne doit pas forcément être circonscrit au seul cours de français mais s'inscrire dans la pluridisciplinarité (ou l'interdisciplinarité, l'avenir nous le dira).



Les différentes formes imaginées pour le « programme »

D'après les commentaires des participants, le programme peut revêtir plusieurs formes : d'un « listing de vocabulaire » à la synthèse d'objets d'études et d'objectifs empruntés à plusieurs programmes, du primaire au collège, puisque le travail est « multi-niveaux ». Cependant, un écueil est pointé par un enseignant : il est « *difficile de faire un*

programme sans faire un catalogue ». En CLA-NSA, un professeur préconise un programme qui « *ressemble et devrait ressembler à celui du primaire, condensé en un an ou deux... et adapté à l'âge des élèves (selon qu'ils rentrent en 6-5^{ème} ou 4-3^{ème})* ». Certains témoignent avoir élaboré un programme annuel, intégrant d'autres disciplines comme l'histoire-géographie. Pour construire un programme pertinent, un autre indique que celui-ci devrait viser « *des compétences et connaissances que l'élève de CLA doit acquérir pour intégrer une classe ordinaire cible* » afin que l'élève quitte le dispositif d'accueil non parce que l'année scolaire touche à sa fin mais bien parce que l'élève a acquis un certain nombre de compétences et connaissances lui permettant de suivre dans la classe de cursus ordinaire. Il faudrait donc s'interroger sur les « pré-requis ». Un membre de l'IUFM précise que, si programme il y avait, celui-ci devrait être une « *articulation entre le FLE et FLM* » pour aborder aussi les disciplines.

Mais est-ce qu'un programme serait pertinent et faisable ?

Plus de la moitié des 73 participants qui commentent leurs réponses opposent l'hétérogénéité des groupes et l'arrivée échelonnée des apprenants qui ne rendent guère possible et pertinente la mise en place d'un programme : « *Faire un programme n'est pas souhaitable ou non, c'est tout simplement impossible.* ». En plus, un problème se poserait : la variabilité des dispositifs (volume horaire, disciplines concernées) d'un établissement à l'autre qui empêcherait la réalisation d'un programme uniforme. Impossible ou inefficace ? Certains participants observent qu'avec la généralisation des dispositifs ouverts, un programme doublerait celui suivi par l'apprenant dans sa classe de cursus ordinaire qu'il rejoint dès que possible : c'est alors aux professeurs des disciplines d'adapter leur enseignement à partir de la classe type. Même s'il était possible, le programme serait superflu. Un membre du CASNAV explique que la classe d'accueil est une « *structure de soutien* », partant de là, « *la question du programme doit être dépendante de la classe dans laquelle le nouvel arrivant doit être scolarisé* ». Dans cette optique, on ne peut pas articuler les programmes de différents niveaux. En CLA-NSA, un professeur cherche à être au plus près des besoins des élèves : « *Le niveau des élèves étant très hétérogène, les compétences visées pour chacun ne sont pas les mêmes : pour chaque élève, après évaluation diagnostique à son arrivée, un programme personnalisé est élaboré* ». Un enseignant de classe d'accueil donne son opinion : « *Un programme est difficile à suivre avec ce type d'élèves qui ne progressent vraiment pas tous au même rythme. Certains pourraient faire la totalité du programme, d'autres non. Pour ces derniers, les professeurs, par la suite, penseraient qu'ils ont acquis le programme alors qu'il n'en est rien.*

Ils n'ont pas tous les mêmes besoins en raison de leurs cultures et de leurs niveaux de scolarisation différents : nous faisons avec eux un suivi le plus personnalisé possible. Trouver un programme qui correspondrait à chacun est impossible... ». Déjà, en 1976, un groupe de travail sur la scolarisation des enfants d'immigrés concluait : *« cette scolarisation doit faire face à des situations très diverses (nombre d'étrangers et de nationalités ; âge et niveau de scolarisation à l'arrivée, degré de connaissance de la langue et niveau culturel ; intention de retour au pays d'origine ou de fixation en France. Dans ces conditions, une identité de solutions pour tous n'est pas toujours possible ni souhaitable »* (CUENAT, 1976, p. 33). A l'issue de cette recherche, au vu des progressions linguistiques des élèves, nous espérons pouvoir apporter des éléments de réponses sur cette pertinence et faisabilité.

Un programme : une obligation ?

Un enseignant s'exclame : *« Laissons à chaque enseignant de CLIN sa liberté pédagogique !!! »*. Avec lui, quelques uns critiquent la rigidité d'un programme quand il appartient à chaque enseignant de construire sa propre progression, d'autant qu'il existe suffisamment de documents officiels : le référentiel du CECRL, le livret Français Langue Seconde et les programmes des autres disciplines sur la base desquels chacun est à même de construire son propre programme, variable d'une année à l'autre, en fonction du public. Remarquons cependant que « liberté pédagogique » n'est pas inconciliable avec des programmes, en atteste la loi d'orientation de 2005 qui la préserve¹⁶⁹. Ainsi, quand le programme est évoqué, il revêt un caractère indicatif pour ne pas dire, parfois, facultatif. Un programme permettrait de *« suivre une "trame" commune à toutes les CLIN »* d'après un professeur du primaire tandis que pour d'autres, du collège, le programme serait un outil pratique sous forme de *« socle minimum pour chaque discipline pour guider les enseignants »* ou un outil *« de base et de référence pour l'apprentissage et sa progression »*. Ainsi, *« il s'agirait davantage d'une progression-repère que d'un véritable programme à suivre impérativement »*, suggère un collègue. Grand nombre d'enseignants sont vigilants quant à la souplesse inhérente à la mise en place d'un programme : *« Un programme certes, avec des priorités, mais qui se déclinerait et s'adapterait au niveau de chaque élève »*. Ainsi, suggère un autre, *« la progression (organisation, rythme...) devra être adaptée en fonction du profil des groupes et des individus »*. On remarque des difficultés qui sont liées à la spécificité du public d'apprenants : elles *« résident dans la différenciation des parcours et des arrivées tout*

¹⁶⁹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, BO n°18 du 5 mai 2005, article 48.

au long de l'année ». Le programme, facultatif, prendrait forme plutôt d'un référentiel à adapter en fonction des compétences des élèves. Comme le résume un enseignant : il faudrait un « *programme cadre pour spécifier les contenus obligatoires à enseigner mais rien de figé* ».

Avoir ou ne pas avoir de programme, telle est la question

Le programme ne fait pas consensus. Il apparaît parfois une garantie pour rendre l'apprentissage des élèves nouvellement arrivés plus équitable : « *en l'absence de programmes, les élèves nouvellement arrivés ne sont pas égaux : chaque collègue traite ces élèves de façon différente et met en place des dispositifs très variés qu'il serait bon d'échanger et d'unifier* ». Il renvoie aussi à un cadre pratique dont la pertinence n'est pas forcément avérée et dont la mise en place se heurte aux spécificités des élèves et des dispositifs. Bien que rassurant sur bien des aspects, il suscite des réticences quant à l'obligation et aux contraintes qu'il sous-tend. Nous allons reprendre les notions pour envisager les différentes formes que peut recouvrir la notion de « programme ».

1.1.3 Didactique, Programme, Curriculum, Pédagogie et les autres

Avant toute chose, quelques précisions terminologiques. Notre problématique trouve une fonction pratique à travers la question du programme éventuel du « français langue seconde ». Dans un premier temps, il est nécessaire d'identifier si ce concept renvoie présentement à une didactique, auquel cas des contenus spécifiques apparaissent. Reste à définir s'il s'agit d'une discipline autonome, justifiant par là même une proposition de programme. Cependant, est-ce que le programme est la réponse la plus appropriée pour cette situation d'apprentissage ? Ne faudrait-il pas plutôt parler de curriculum, ou encore de syllabus, ou tout simplement de référentiel, avec ou non une progression ? Clarifions alors les notions, rapidement tant le sujet est vaste et les frontières encore discutées.

Distinctions générales entre pédagogie et didactique

« *Par son origine grecque (didaskain : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner* » (CUQ, dir., 2003, p. 69), voici une première définition étymologique. En ce qui concerne la pédagogie, ce serait plutôt « *la faculté d'expliquer* » et par extension, les « *manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode*

que les techniques d'enseignement » (*ibid.*, p. 188). Historiquement, la pédagogie apparaît englobante dans la mesure où la didactique en est issue. Parfois, elle peut être considérée comme co-dépendante ou sous-jacente à la didactique. Dans ce débat, CHERVEL expose de façon imagée les rapports entre didactique et pédagogie : « À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine. [...] Chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements. La pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages. » (CHERVEL, 1988, p. 65-67). Il donne comme exemple la grammaire qui est une méthode pédagogique d'apprentissage de l'orthographe. Couramment, la didactique correspondrait aux savoirs et savoir-faire tandis que la pédagogie serait sa mise en œuvre pour favoriser au mieux la transmission aux apprenants mais dans une relation étroite et constitutive de l'acquisition de ces savoirs. Pour notre part, nous pourrions considérer qu'il y a deux strates pédagogiques : une primaire comprenant des objets d'études à valeur propédeutique et une autre, secondaire, établie dans la relation de transmission et d'acquisition. Pour reprendre l'exemple de CHERVEL : en grammaire, l'identification du genre et du nombre n'est pas une fin en soi mais doit permettre l'accord dans les syntagmes (pédagogie primaire), le choix d'utiliser des exercices à closure, des jeux ou un texte de Bernard Friot vient faciliter l'acquisition des compétences en fonction des apprenants, de leur âge, niveau, motivation (pédagogie secondaire). Aussi, par pure commodité, dans notre discours, nous retiendrons cette distinction dans nos acceptations de didactique et de pédagogie pour caractériser l'enseignement du français en tant que langue seconde et définir si, en fonction de ses spécificités, il peut s'apparenter à une discipline autonome.

Pédagogie vs Didactique

La première occurrence de « français langue seconde », dans la revue *Le français dans le monde*, a été associée à la pédagogie¹⁷⁰, nous rappelle Jean-Pierre CUQ. Dans le contexte de la France, le français langue seconde est aussi caractérisé en tant que « *domaine pédagogique* », dans la brochure du FLS (BERTRAND, VIALA, VIGNER, *op. cit.*) ainsi que par son principal auteur, VIGNER. Ce dernier évoque la pédagogie mise en œuvre dans ses

¹⁷⁰ CUQ Jean-Pierre, *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, 1991, p. 127, en référence à un article d'Anne-Marie Blondel, « La pédagogie du français langue seconde », *Le Français dans le monde*, n°114, juillet 1975, p. 10-17.

nombreux écrits, qui proposent des façons d'aborder l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés. Il ne définit donc pas de contenu qui se distinguerait de l'enseignement de classe type mais des directions générales pour le lire, écrire, parler... sans que cela ne soit rattaché à un seul cycle scolaire.

Cependant, le caractère hybride du FLS ne laisse pas d'intriguer : « *Concept a priori didactique, le français langue seconde est au carrefour des disciplines traditionnellement concerné par ce champ : linguistique, sociologie, psychologie...* » (CUQ, 1991, p. 11). Le référentiel de l'AUF positionne le français langue seconde en tant que « *didactique* »¹⁷¹ (mais on peut remarquer que la catégorisation ne souffre pas de la concurrence du FLM, hors propos, en raison du contexte à l'étranger). Michèle VERDELHAN-BOURGADE retient la notion de didactique pour le français langue de scolarisation, comme le suggère le sous-titre « *Pour une didactique réaliste* » (Verdelhan-Bourgade, 2002) mais elle explique les difficultés à organiser une didactique cohérente en raison de la diversité des situations des apprenants et aussi, de la complexité du concept, peut-être plus sociolinguistique que didactique (*ibid.*, p. 64-66). De son côté, Fatima DAVIN-CHNANE traite le FLS en tant que didactique (2005, p. 83-127), ce qui est d'ailleurs au cœur de sa recherche : « *L'objectif de notre travail était donc de « construire » un domaine didactique, celui du français langue seconde où la langue est à la fois apprise comme langue de communication [...], comme langue de scolarisation [...]* » (*ibid.*, p. 410). Que le FLS soit une didactique, serait-ce pour autant une discipline ?

Naissance d'une discipline

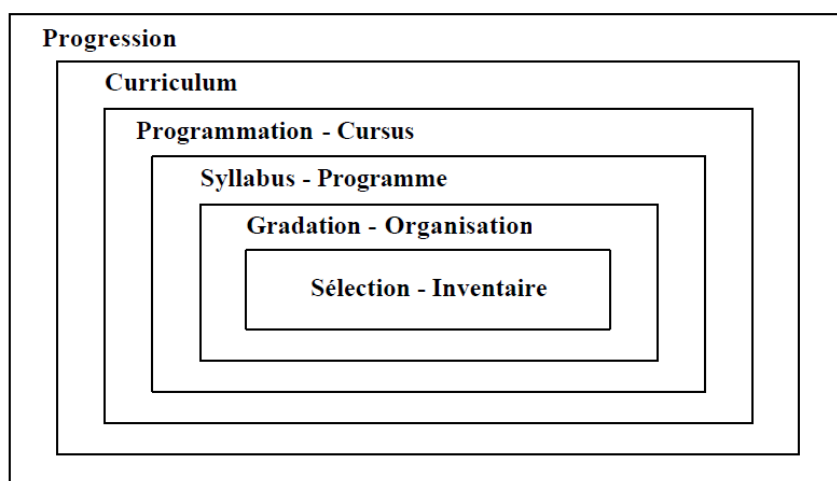
Didactique et pédagogie sont consacrées, institutionnellement, par la discipline. La « discipline », notion absente au XIX^{ème} siècle si ce n'est pour désigner le bon ordre en classe, apparaît pour répondre à un besoin de terminologie. CHERVEL, qui reconstruit l'histoire du concept dans ses recherches épistémologiques, met en évidence que la discipline évolue d'une discipline intellectuelle en une discipline scolaire, structurante de l'école : « *les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités sui generis propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire* » (CHERVEL, *ibid.*, p. 64). Nous reprenons la conception de la discipline en tant que produit historique de l'école : « *Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de*

¹⁷¹ Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000, p. 8.

dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » (REUTER, 2007). La discipline est un objet en construction, rattaché à une époque donnée. A chaque discipline scolaire correspond un programme officiel. L'enseignement du français en tant que langue seconde n'ayant pas de programme, le syllogisme nous conduirait à ne pas juger cet enseignement comme une discipline. BOUCHARD souligne ce paradoxe : « *le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire* » (BOUCHARD, 2009, p. 8). D'ailleurs, en préambule du livret *Le Français Langue Seconde*, on lit que le FLS « *ne constitue pas une discipline distincte du français [...] mais une modalité d'accès à cette discipline* » (BERTRAND, VIALA, VIGNER, 2000, p. 5), appréciation réitérée dans le rapport annuel des Inspections Générales : « *ce n'est pas une discipline, mais une modalité de la langue française* »¹⁷². Nous allons vérifier ce postulat et, dans le cadre de notre étude des progressions des élèves récemment arrivés en France, nous nous interrogeons : est-ce que l'absence de programme ne nuit pas aux progressions ? Pourrait-on d'ailleurs envisager d'autres formes : curriculum ou référentiel ?

Distinction entre programme, curriculum et syllabus

Les disciplines scolaires s'organisent avec un programme, ou un curriculum, ou un syllabus, voire un référentiel ou sur une biographie langagière... parle-t-on de la même chose ? Loin d'être des synonymes, ces notions entretiennent des rapports étroits définis par des niveaux d'inclusion (ou de paliers) par Serge BORG (2003), comme il suit :



¹⁷² 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 », p.93, La documentation française.

Concept emprunté aux pays anglo-saxons (KERR, 1968), la réalisation d'un curriculum s'étend de l'analyse des besoins à l'évaluation, en passant par la définition des contenus. Equivalent d'un « parcours » de formation, il se déroule selon un cursus, c'est-à-dire organisé sur un nombre d'années défini. Retenu par le CECRL qui sert de référence pour l'enseignement des langues, le curriculum est alors déclinable sous forme de scénarios curriculaires différenciés (CECRL, p. 129-135) pris en compte dans les programmes nationaux, avec l'aide éventuelle de guide européen qui définit la complexité et l'étendue du curriculum (BEACCO, BYRIAM et alii, 2010, p. 7), de l'analyse de l'existant à la formation des professeurs. Le sociologue Philippe PERRENOUD avait affiné le concept de curriculum avec plusieurs distinctions parmi lesquelles le curriculum prescrit par l'institution, le curriculum réel mis en œuvre réellement en classe et le curriculum caché, non académique et difficilement observable. Le curriculum révèle donc plusieurs latitudes de réalisation de telle sorte que « *pour chaque élève, le curriculum prescrit se réalise de façon originale, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacune vit des expériences singulières* », nous rappelle Philippe PERRENOUD (1993, p. 61-76), ce qui n'apparaît pas avec la notion de programme, fixé et figé.

En effet, le programme, qui correspondrait au curriculum prescrit et formel, est défini par le Code de l'Éducation qui stipule que « *les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées* » (article L311-3). Circonscrit à une sorte d'inventaire écrit à l'avance, comme l'indique son étymologie, et transposition didactique du savoir savant en savoir enseigné (CHEVALLARD, 1985), « *le programme est à la fois résultat de décisions relatives au curriculum, projet général de formation, et, plus modestement, auxiliaire pédagogique* » (CUQ, dir., 2003, p. 203). Le programme porterait plutôt sur l'aspect didactique que pédagogique (c'est d'ailleurs pourquoi en nous interrogeant sur la faisabilité et pertinence d'un programme, nous menons nos observations plutôt sur la didactique, en partant de l'« inventaire »). Si la question du curriculum a été posée pour l'enseignement des langues et du français en tant que langue seconde (MARTINEZ, dir., 2002), le cas du « programme » a été peu abordé en raison peut-être de son officialité et des enjeux politiques qu'il sous-tendait, mais aussi du caractère rigide pointé par les enseignants questionnés. Remarquons que le terme concurrent issu des discours anglo-saxons, le syllabus, est peu usité en France. D'après l'opinion de BORG, la distinction entre « programme » et « syllabus » viendrait de l'impression de « *statisme et de fixisme du premier* » (BORG, 2001, p. 123), propre à provoquer des réticences pour un public changeant comme l'apparaissent être les élèves

nouvellement arrivés (en terme d'âge, de langue de scolarisation, de niveau scolaire). Autre angoisse suscitée par le programme, soulignée par CHEVALLARD (1986) : « *Les enseignants n'ont pas l'angoisse du vide, mais celle du trop-plein : ils craignent surtout de ne pas « terminer » le programme* ». Seule la brochure du FLS évoque le programme (p. 25-26) qui s'apparente plutôt à un inventaire ou un référentiel. Ce dernier est défini comme un « *inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes* » (CUQ, dir., 2003, p. 212). Deux nous concernent : le CECRL (2001) lié à l'enseignement des langues et le référentiel du « français langue seconde » publié en 2000 par l'Agence Universitaire de la Francophonie¹⁷³ mais qui sert de guide pour les 12 années de cursus « bilingues » francophones dans l'enseignement élémentaire et secondaire. Les classes d'accueil n'en ont pas un commun, mais s'appuient parfois sur des livrets de compétences de leur cru.

Quelles propositions pour les élèves nouvellement arrivés ?

En étudiant les progressions des élèves mises en perspective avec leurs facteurs d'hétérogénéité, les formes de dispositifs et les cours dispensés, nous sommes conduit à nous interroger pour savoir si elles seraient favorisées par un cadre défini par un programme, voire un curriculum. Cependant, peut-être qu'un simple référentiel satisferait aux besoins des enseignants pour guider les choix dans l'élaboration des progressions linguistiques. En observant le contenu d'enseignement en cours de français, nous allons pouvoir dégager des premières caractéristiques permettant d'apporter des pistes de réponses.

1.2 L'enseignement du français... Oui, mais lequel ?

1.2.1 Le français, langue seconde des Français

Enseigner le français ne recouvre pas les mêmes réalités ni les mêmes enjeux suivant les époques historiques et les ères géographiques. Si l'on vient à considérer l'enseignement du français en tant que langue seconde comme une pratique récente, si cette notion a été construite en caractérisant des situations sociolinguistiques à l'étranger, elle trouve ses

¹⁷³ Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000.

antécédents en France même, ne serait-ce qu'à travers les langues régionales¹⁷⁴, comme le raconte leur histoire (CHERVEL, 2006).

Le français face aux langues régionales

Août 1539. L'ordonnance de Villers-Cotterêts institue le français comme langue officielle et administrative, à la place du latin et des autres langues du pays, de sorte que tous les documents sont désormais « *prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement* » (art. 111). Plus de deux siècles après, au lendemain de la Révolution, Talleyrand propose un rapport sur l'Instruction publique¹⁷⁵ d'où « *nul ne peut en être légitimement exclu* » et les plus pauvres auraient d'autant plus de droit d'y prétendre (art. 1), quel que soit leur sexe (art. 4) et de façon gratuite (p. 18) : l'enseignement y est prévu en langue française. La volonté d'unifier linguistiquement la France motive aussi des auteurs tels qu'Henri Grégoire qui préconise avec ferveur « *la nécessité et les moyens d'anéantir les patois* », qui sont, selon lui, un héritage féodal et un carcan intellectuel par la pauvreté langagière et il encourage d'« *universaliser l'usage de la langue française* » ignorée par au moins six millions de Français¹⁷⁶, à l'oral et plus à l'écrit, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de communication énumérés dans son rapport. Projet non avénu encore au XIX^{ème} siècle. La France d'alors se dessine comme un patchwork de langues régionales, dialectes, patois. Ce n'est qu'en 1851 qu'un modèle national de règlement des écoles impose que « *le français sera seul en usage dans l'école. Le maître s'efforcera par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue* »¹⁷⁷, ce qui n'est pas sans rappeler la situation des élèves nouvellement arrivés en immersion et sur le plan pédagogique, la méthode directe. Malgré ces préconisations, il n'empêche qu'à la fin du siècle, l'usage de langues régionales se maintient : Claude CORTIER et Laurent PUREN, qui se sont penchés sur la question, rapportent l'exemple suivant : « *l'enquête Duruy de 1864 révélait ainsi qu'en Basse-Bretagne, dans 70 % des écoles, les instituteurs recouraient aussi bien au breton qu'au français comme médium d'instruction* » (CORTIER et PUREN, 2007) ce qui donne lieu à des exercices de traduction

¹⁷⁴ On peut se reporter au colloque *L'école française et les langues régionales*, du 13 octobre 2006, à l'université Paul Valéry de Montpellier III, dont on retrouve les actes et le DVD de Michel Lafon dans le volume suivant : Lieutard H., Verny M.-J., *L'école française et les langues régionales*, PULM, coll. Etudes Occitanes, 2007.

¹⁷⁵ TALLEYRAND-PERIGORD Charles-Maurice, *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution*, 1791.

¹⁷⁶ GREGOIRE Henri, *Rapports sur la bibliographie, la destruction des patois et les excès du vandalisme fait à la convention*, 4 juin 1794, éd. 1867, p.6.

¹⁷⁷ Règlement du 17 août 1851, article 29 (article repris dans le règlement scolaire des écoles primaires, du 6 juin 1881, article 14).

notamment. Cette enquête visait à une réforme pour imposer le français et remédier à un mal de société, comme le suggèrent les questions du ministre Duruy : « *Combien d'enfants ne savent pas encore parler la langue française ? [...] Quels sont les moyens pour le faire cesser ?* »¹⁷⁸. Aux enseignants d'alors de propager la bonne parole française, à force d'interdictions et de brimades (BOUTAN, 1996, p. 84). Après de longs et vifs rapports polémiques entre défenseurs des langues régionales et partisans de l'unification linguistique, une circulaire vient clore le débat en 1925, par la proscription des « *idiomes locaux* »¹⁷⁹. Cette page du passé, rapidement survolée, n'est pas sans analogie avec la situation linguistique d'élèves allophones qui prolongent ces problématiques pédagogiques. Qu'on n'en conclut pas à l'absence d'élèves étrangers à l'époque : Gérard VIGNER en recense des nombres importants, plus de 250 000 en 1927 (KLEIN, dir., 2012, p. 11) mais il impute l'absence de dispositif particulier « *au fait que ces enfants, dans leur relation au français national de l'école, ne présentaient pas de différence fondamentale par rapport à de nombreux petits enfants français qui entretenaient avec cette langue des relations tout aussi distantes* » (VIGNER, 2008, p. 37).

Evolution des polémiques sur la maîtrise de la langue française à l'école

En effet, au fil du temps, l'importance de l'enseignement du français a été réitérée à travers les textes, au nom de « *l'unité nationale* », mais cette bataille a évolué. Par exemple, en 1871, l'inspecteur d'académie, M. Carré, déplore que les enfants des paysans français « *lors même qu'ils savent l'orthographe, ils parlent et écrivent mal* » (BOUTAN, *op. cit.*, p. 86). La question des variations sociolinguistiques et de la bonne norme a commencé à se poser. Plus tard, dans les Instructions Officielles du 20 juin 1923, le ministre de l'Instruction Publique et des Beaux Arts, Léon Bérard, considère aussi le vocabulaire des enfants allophones pauvre et qui « *appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire.* »¹⁸⁰. On remarque alors que dialectes, patois et sociolectes francophones sont placés sur le même plan, c'est-à-dire qu'au-delà des variétés régionales ou dialectales, la question de la norme du français s'impose aussi et va se poursuivre tandis que la question des langues régionales va être réglée. En 1938, les Instructions Officielles placeraient le parler des enfants en situation de diglossie car, au

¹⁷⁸ Extrait de l'enquête du 28 mai 1864, partie « Morale et pédagogie », reproduite dans le MGIP du 11 juin 1864, dans BOUTAN Pierre, « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Armand Colin, Coll. Formation des enseignants, 1996, p. 75.

¹⁷⁹ Circulaire Monzie du 14 août 1925.

¹⁸⁰ Instructions Officielles du 20 juin 1923.

regard de la norme, les variétés utilisées par les jeunes sont minorées : « *Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. [...] Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école* »¹⁸¹ .

Ainsi, en filigrane du passé, le français ne constituait pas la langue première de tous les citoyens et il s'imposait souvent comme langue seconde. La didactique du français enseigné en tant que langue seconde trouve ses aïeux au sein même de la nation française. Puis, la question de la norme du français a déplacé le débat. De ce fait, CORTIER et PUREN (*op. cit.*) datent à la fin des années 1970 une « *tradition monolingue de nouveau interrogée et la relation français/langue régionales reproblématisée, reconfigurée dans le cadre d'une «sociolinguistique scolaire* ». La problématique du rapport entre langue et école va s'élargir des langues régionales aux langues de l'immigration.

1.2.2 L'enseignement du « français langue maternelle »

Le « Français Langue Maternelle » (FLM), l'ambiguïté de la terminologie

La notion de « langue maternelle » renvoie à plusieurs acceptations, la plus générale étant, d'après le DDFLES (CUQ, dir., 2003, p. 151), « *la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication* ». Comme son nom ne l'indique pas, la langue maternelle peut être celle du père, de l'entourage, pouvant être associée à une autre langue dans le cadre du bilinguisme. De plus, l'article défini singulier « le » français maternel, n'est pas sans intriguer : de quel français, de quelle norme parle-t-on ? Où se situe-t-il parmi les idiolectes, sociolectes, variétés régionales ? Jean-Pierre CUQ, dans son ouvrage sur les origines du FLS, proposait « *l'adoption d'une norme francophone internationale qui tiendrait davantage compte des particularités des français régionaux de France ou d'ailleurs* » (CUQ, 1991, p. 88), ce qui enrichirait la langue sur le plan lexical et culturel, notamment. Enfin, on l'aura évoqué, le français est loin d'avoir été la langue maternelle de beaucoup de Français, aujourd'hui comme hier, et Gérard VIGNER de rappeler que « *les locuteurs monolingues de français ont été minoritaires en France jusque dans le premier tiers du XIXème siècle* » (VIGNER, 2001, p. 428). Il est alors paradoxal de préciser l'enseignement de la discipline « français » comme

¹⁸¹ Instructions Officielles de 1938.

étant « la » langue maternelle des Français tant les configurations linguistiques des élèves sont encore variées et l'expression impropre pour ces applications. L'expression révèle l'idéologie d'une France monolingue. Cependant, il semblerait que cette perception tende à s'amoinrir dans les textes officiels puisque, d'après les recherches de la linguiste Dominique ULMA (2009, p. 106), cette appellation « *ne figure quasiment plus dans les passages des nouveaux programmes [de 2002] consacrés aux langues vivantes* ».

Voilà pour la langue. Mais la matière ? En quoi l'enseignement du « français langue maternelle » serait-il différent de celui du « français langue seconde » ? N'enseigne-t-on pas la même chose : le français ? Dans le même champ de questionnement, on pourrait se demander, à l'instar de BERTRAND DAUNAY (2001), si le français enseigné en école élémentaire est le même que celui du lycée, celui de la discipline « mathématiques » le même que celui de la discipline « histoire », celui des zones prioritaires le même que dans des établissements aux classes sociales favorisées ?... En fait, le français s'est constitué comme discipline scolaire récemment et la notion de didactique du FLM est encore plus proche de nous, comme nous allons succinctement le rappeler et dont le détail se retrouve dans les travaux de CHERVEL (*op. cit.*).

Quelques jalons historiques sur le FLM

L'apprentissage de la lecture n'était pas forcément rattaché au français puisqu'au début du XIX^{ème} siècle, les supports pouvaient être en latin tout aussi bien que des textes religieux en langues régionales. La version latine servait d'ailleurs pour l'apprentissage de l'écrit en français. A défaut de supports pour le primaire, l'enseignement peinait à se mettre en place, plus que dans le secondaire où se développait une étude de la langue principalement écrite, littéraire, apprise et récitée (malgré des tentatives d'entrées par l'oral comme le proposait la méthode de Carré, déjà citée), tant et si bien que l'on peut conclure avec VIGNER du caractère académique et distant du français enseigné comme une « *langue seconde* » (VIGNER, 2001, p. 432). Avec la laïcisation des contenus, la littérature des classiques et des contemporains était intégrée sous forme de morceaux choisis dans les manuels (BOUTAN, 1996, p. 196). La lecture précédait l'écriture, où le travail graphique monopolisait beaucoup de temps. Orthographe et grammaire étaient à l'honneur, portées par la dictée, tandis que la composition manquait de tradition. Gérard VIGNER date la constitution du français en tant que discipline avec des instructions pédagogiques de 1870 marquant la réunion « *des matières jusque là distinctes (orthographe, lecture, rédaction, etc.) en une totalité pédagogique fondée désormais sur la transmission d'une langue et non sur la*

seule acquisition de compétences dissociées » (VIGNER, 2008). Puis, en 1880, le français supplanta définitivement le latin au bac et en 1902, avec la mise en place de sections modernes, il fut enseigné en tant que discipline autonome, libérée du joug du latin. Au fil des ans, le français s'affirma comme langue nationale et au milieu de ses variétés sociolectales, la forme écrite cultivée demeura prédominante dans l'enseignement, qui privilégiait sa fonction de transmission plutôt que de communication jusqu'à ce que se développent les notions de maîtrise de la langue et des discours.

Arrivée à la fin du XX^{ème} siècle, assisterait-on au schisme de la didactique du français ? En 2001, BERTRAND DAUNAY (*op. cit.*, p. 17) signale un débat récurrent sur l'autonomisation de la littérature par rapport à la discipline jusque là englobante du français. Par exemple, dans les programmes de cycle 3 de 2002, deux champs disciplinaires apparaissent : la « *littérature (dire, écrire, lire)* », absente en maternelle, et l'« *observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)* ». La littérature prend parfois ses distances, ce qui n'est pas sans conséquences pour la spécificité et spécialisation de la didactique du français en tant que langue seconde, comme nous le verrons. Avec le socle, la répartition des compétences amène aussi un nouveau découpage des disciplines. La maîtrise de la langue devient transversale, la discipline « français » voit ses frontières ouvertes.

Quid de la didactique du FLM aujourd'hui ? Le socle commun

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon »¹⁸², institue le socle commun de connaissances et de compétences. Celui-ci présente tout ce qu'un élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Il s'organise en 7 grandes compétences (ou piliers). Cette structuration est telle que la discipline français se retrouve dans le premier pilier, référée explicitement avec « *La maîtrise de la langue française* », et sous-jacente au pilier 5, « *La culture humaniste* », qui intègre aussi la littérature. Par ailleurs, elle doit prendre en compte trois autres piliers : « *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* », « *Les compétences sociales et civiques* » et « *L'autonomie et l'initiative* », comme le recommandent les programmes¹⁸³. Ainsi, les compétences sont transversales à l'ensemble des disciplines canoniques : les professeurs de physique sont aussi bien concernés par la maîtrise de la langue que les professeurs d'histoire le sont par la culture humaniste, même si, dans les faits, les professeurs se répartissent la

¹⁸² Article 9 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

¹⁸³ Bulletin officiel numéro 6, du 28 août 2008, *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*.

validation du livret de compétences¹⁸⁴ de façon plus traditionnelle. Cependant, « *le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé* »¹⁸⁵, précise le décret. Le premier pilier aborde la maîtrise de la langue de façon fonctionnelle, communicative et pragmatique : la langue permet de « *communiquer [...], de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs* »¹⁸⁶. Par ailleurs, son enseignement a une fonction socioculturelle – plutôt européenne – affirmée : il « *donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques* »¹⁸⁷. Dans le même temps, il doit susciter le plaisir de lire.

Sur le plan pédagogique, le travail se réalise en séquences, ensemble d'une douzaine de séances décloisonnées réunies autour d'objectifs communs. Sur le plan des apprentissages, l'enseignement s'organise fonctionnellement autour de la maîtrise des discours (de la narration en 6^{ème} vers l'argumentation en 3^{ème}) tels qu'ils sont pratiqués dans la vie courante et tels qu'ils vont être abordés à travers l'étude de textes littéraires. Ces derniers sont choisis en relation étroite avec le programme d'histoire, notamment (des textes fondateurs en 6^{ème} à la guerre mondiale en 3^{ème}), voire l'histoire de l'art. L'enseignement doit articuler la visée de compétences, définies par le socle commun, et les objectifs préconisés par les programmes scolaires pour chaque année scolaire. D'après le socle, l'expression écrite et l'expression orale sont mises sur un pied d'égalité malgré une tradition écrite (qui persiste). L'oral s'enseigne donc et est évalué. On réserve des temps d'apprentissage consacrés à l'orthographe et la grammaire. Les programmes en signalent l'approche : grammaire de la phrase, maîtrise du métalangage, orthographe travaillée au cours d'activités propres, de dictées ou d'écriture (à partir des erreurs). L'apprentissage du vocabulaire est précisé (étymologie, niveau de langue...). L'usage des outils de travail (manuels, Bescherelle, dictionnaire...) est préconisé. La construction de la progression se réalise à partir de textes littéraires, principalement, et la lecture est abordée de façon analytique ou cursive. Quant aux travaux d'écriture, constants, ils sont individuels ou collectifs (un texte abouti au moins toutes les trois semaines). Chaque cycle est présenté avec son contenu détaillé. En quoi ce référentiel et cette progression se démarquent-ils de l'enseignement du français en tant que langue seconde ?

¹⁸⁴ Décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences.

¹⁸⁵ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

¹⁸⁶ Article 9 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

¹⁸⁷ Bulletin officiel numéro 6, du 28 août 2008, *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*.

1.2.3 L'enseignement du français comme langue étrangère

Avant de nous confronter à l'enseignement du français en tant que langue seconde, ménageons un temps de présentation du français langue étrangère (désormais FLE). L'enseignement du FLE s'adresse à des apprenants vivant à l'étranger, en milieu souvent exolingue, ou à ceux qui viennent en France, par exemple au cours de séjours linguistiques. Encouragé dans le cadre du développement de la francophonie, il répond à des demandes variées : objectifs scolaires, raisons professionnelles, ouverture culturelle... Sa didactique a connu plusieurs courants méthodologiques. Christian PUREN les explore dans son ouvrage consacré à l'historique des méthodologies et leur matériel d'enseignement (PUREN, 1988). Nous en retraçons ici les grandes lignes – schématiques dans leur forme résumée – en nous appuyant sur l'ouvrage de référence.

Il était une fois les méthodologies en didactique des langues étrangères

Du Moyen Âge au XIX^{ème} siècle, la **méthodologie traditionnelle** concerne avant tout l'enseignement du latin. Si le latin est initialement enseigné comme une langue vivante, au fil des siècles, il donne lieu à un enseignement théorique, dense sur le plan grammatical et axé sur la production écrite, au détriment de l'oral. Ces caractéristiques se retrouvent dans les débuts de l'enseignement du français « langue maternelle » (dont la tradition est postérieure) : une langue travaillée à l'écrit, peu usitée à l'oral, si ce n'est dans certaines classes sociales. Livres de grammaire et dictionnaires accompagnent l'apprentissage des langues latine ou étrangères, à travers versions et thèmes, comme si toutes ces langues étaient mortes. Cette méthodologie est remise en question par la redéfinition de nouveaux objectifs d'apprentissage (on sait traduire Goethe mais non pas commander une bière en Allemagne) mais aussi la prise de conscience de processus d'acquisition. Par exemple, des pédagogues observent que « *la répétition fréquente de modèles oraux* » et l'« *assimilation inconsciente de règles grammaticales non explicitées* » permettent d'acquérir la langue selon une « *méthode naturelle* », comme lors de l'acquisition d'une langue première (PUREN, *ibid.*, p. 39-40). La pédagogie évolue, se centre plus sur l'apprenant. Elle s'enrichit de principes toujours d'actualité : la « *sélection des contenus thématiques dans le monde concret et familier* » des élèves, une « *progression du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du particulier au*

général », la présentation des contenus dans des textes et non plus dans des listes, la démarche inductive en grammaire, la sollicitation des élèves à l'oral, voire par le biais du jeu.

A partir de 1838, l'enseignement d'une langue étrangère devient obligatoire dans les collèges. De ce fait des professeurs se spécialisent¹⁸⁸, mais c'est encore la méthode grammaire / traduction qui prédomine. Il faut attendre 1901 pour que les Instructions imposent la **méthodologie directe** : celle-ci évite le recours à la langue maternelle et minimise la place jusqu'alors prédominante accordée à l'orthographe et la grammaire. La langue vivante ne se cantonne plus à l'exercice intellectuel mais s'inscrit dans des objectifs de communication. L'apprenant, actif et non plus récepteur passif, apprend à parler en parlant, d'où l'importance réservée à l'oral, à l'imitation et la répétition, directement sans le support écrit et sans l'aide de la traduction française (d'où une nouvelle place pour l'image, la gestuelle, la mimique). Christian PUREN relève plusieurs méthodes : interrogative (questions entre professeur et élèves dans des exercices dirigés), intuitive (compréhension de lexique et règles grammaticales à partir d'échanges autour d'images ou d'objets), imitative (imitation acoustique par la répétition intensive) et répétitive. Pour intégrer la grammaire de façon inductive, de nouveaux exercices voient le jour : les exercices de permutation et de substitution, encore présents aujourd'hui. A l'oral, on innove des activités, de « dramatisation » par exemple (jeu de rôle).

A partir de 1925, les Instructions Officielles préconisent un compromis entre la méthodologie traditionnelle et directe : la **méthodologie active**. Celle-ci connaît un certain flottement terminologique : méthodologie dite éclectique, mixte ou orale. L'enseignant pourrait prendre mieux en compte la motivation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, favoriser alors l'autoévaluation et encourager le travail de groupe. Il trouve un équilibre pour que la grammaire ne redevienne pas mécanique mais permette une étude réfléchie sur la langue. L'explication en français n'est plus systématiquement bannie. Le texte écrit retrouve une place honorable, même si l'oral demeure la vedette.

A l'heure de la seconde guerre mondiale, les besoins se portent sur l'oral, pour les soldats américains. La **méthodologie audio-orale**, permise par les progrès technologiques, va répondre aux demandes. Elle s'inspire de la linguistique distributionnelle qui se développe sous l'égide de Léonard Bloomfield notamment puis de Harris, ainsi qu'avec l'influence de la psychologie behaviouriste du psychologue Skinner. Des exercices structuraux de substitution et de transformation se développent. Ils ne sont pas nouveaux en eux-mêmes, mais c'est leur

¹⁸⁸ « *Le certificat d'aptitude (C.A.) à l'enseignement des langues est créé dès 1841 (arrêté du 2 novembre)* », Puren, *op. cit.*, p. 101.

usage intensif pour créer des automatismes à l'oral, qui est novateur, et on les retrouve dans cette « Méthode de l'Armée ». Elle sera critiquée pour sa vision mécaniste, au détriment du sens et de la communication.

Les années 60 et le développement du FLE avec la SGAV

Dans les années 60-70, on lui préfère la **méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**. PUREN en explique la genèse, les héritages et comment, au lendemain de la seconde guerre mondiale, la diffusion du français devient une « *affaire d'Etat* » (*ibid.* p. 309). Suite à une recommandation nationale, une étude est menée par plusieurs linguistes sous la direction de Georges Gougenheim, ainsi que par le pédagogue Paul RIVENC. Il en résulte deux listes des mots lexicaux et grammaticaux, les plus fréquents du français parlé et publiés sous l'intitulé de Français Fondamental (1954). La liste du premier niveau comporte 1475 mots et celle du second degré en compte 1609. Elles servent à l'élaboration de nouvelles méthodes de Français Langue Etrangère, dont le premier cours audiovisuel *Voix et Images de France* (1958). De son côté, Petar Guberina, linguiste « de la parole », exerçant à l'université de Zagreb, aura contribué à l'apport théorique avec la méthode verbo-tonale qui consacre une place réelle à la phonétique en situation (au départ pour ses recherches sur la surdité). Par ailleurs, comme dans les méthodes intuitives ou directes, l'enseignement SGAV se déroule sans le recours de la langue maternelle et des règles de grammaire explicites, même si la progression est rigoureuse (grammaire inductive, suivant la gradation du Français Fondamental). S'inspirant des méthodes actives, on fait appel à « *la motivation des élèves, l'adaptation des contenus des contenus et des méthodes, et la progression* » (*ibid.*, p. 324). L'image est prépondérante et les dialogues, présentés en situation, doivent permettre à l'apprenant de s'identifier aux personnages et donner sens lors des activités de répétition, d'imitation et de correction phonétique. Ils se poursuivent à travers des exercices dialogués proches de la méthode interrogative. Les professeurs doivent respecter la démarche de la méthode SGAV pour que celle-ci opère : c'est la centration sur la méthode¹⁸⁹. Ces cours vont évoluer avec l'introduction des documents authentiques et une orientation communicative, qui accorde moins d'importance au support audiovisuel au début des années 80.

¹⁸⁹ Pour l'analyse des méthodes SGAV, on peut se reporter à l'ouvrage d'Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF, 1985.

La « troisième génération »¹⁹⁰ SGAV avec l'approche communicative

Les méthodes audiovisuelles sont critiquées, ne serait-ce que par la nécessité de réactualisation : réactualisation de situations vieillottes ou difficilement interprétables¹⁹¹, mais aussi des lexèmes retenus par le Français Fondamental (« se peigner » est moins utilisé tandis que le mot « informatique » est absent des listes). On s'interroge sur la pertinence du choix de situations et dialogues au vu des besoins particuliers de publics variés (ouvriers migrants, étudiants, écoliers...). Cette adaptation aux besoins langagiers pose la question d'un « français instrumental » qui tiendrait compte des objectifs d'apprentissage spécifiques (comme ce sera le cas avec le « français sur objectifs spécifiques » ou FOS). Dans les années 70, l'intérêt porté à l'analyse des besoins accroît la centration sur l'apprenant. Les travaux d'Oswald Ducrot, d'Austin et de Searle sur la pragmatique, apportent une base théorique sur les actes de parole en réfléchissant sur le locuteur comme un acteur social agissant et interagissant. Dans le même temps, le courant sociolinguistique (Hymes, Labov) se développe, dont les apports seront importants dans l'élaboration des dialogues, notamment. Comme le souligne PUREN, « *l'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement* » (PUREN, *ibid.*, p. 372). Progressivement, les méthodes entrent dans une nouvelle ère : communicative et cognitive. L'approche communicative est désignée aussi comme « notionnelle-fonctionnelle » : l'apprenant doit maîtriser des notions qui lui serviront lors des actes de parole (tels que accepter, inviter, nier...), appelés aussi « fonctions de communication ». Cette approche a trouvé un cadre officiel avec le Conseil de l'Europe qui, dans plusieurs pays européens, commande une description d'un « Niveau Seuil » de compétences linguistiques. Il correspondrait à 150 heures de cours d'enseignement scolaire. Pour l'élaborer, les linguistes se sont interrogés sur les types d'échanges mobilisés par les apprenants, les domaines de référence et les formes linguistiques qu'ils sous-tendaient. De ce fait, la langue n'est plus enseignée en fonction d'elle-même, d'une sélection de vocabulaire et de règles grammaticales du facile au difficile, du concret à l'abstrait, mais l'enseignement est déterminé et conduit en fonction du public. Par ailleurs, cette approche communicative connaît aussi un retour à la traduction et l'explicitation des règles grammaticales de sorte que l'apprenant saisisse les processus cognitifs qu'il expérimente.

¹⁹⁰ Selon la typologie de Puren.

¹⁹¹ Puren rapporte que « *G. Mialaret et C. Malandain trouvaient, dans une expérience menée en 1962 avec des enfants de plus de 10 ans, que 54 % seulement d'entre eux (!) avaient été capables d'effectuer une synthèse correcte d'une situation représentée par une série d'images* » (*ibid.*, p. 358).

Remarquons que Martine Abdallah-Preteuille date la reconnaissance du FLE comme champ disciplinaire dans les universités à partir de 1983 (Abdallah-Preteuille et Barbot, 2003, p. 85).

La perspective actionnelle avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL s'intéresse à l'apprentissage (connaissances et habilités, contexte culturel à acquérir), l'enseignement (avec la perspective d'élaborer programmes, référentiels, manuels) et l'évaluation des six niveaux de compétences définis et largement décrits à travers les ouvrages de descripteurs afférents (CECRL, 2001, p. 9). Et ce, dans une visée de coopération internationale pour les langues vivantes. La perspective retenue est alors actionnelle « *en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (ibid., p. 15). Plutôt que la fonction strictement langagière retenue par l'approche communicative (telle que demander un renseignement à la gare), on privilégie la tâche (prendre le train) qui sous-tend des compétences culturelles et langagières ou non, dans un des quatre domaines donnés (domaine public : relations commerciales pour les moyens de transports ; les trois autres domaines étant professionnel, éducationnel et personnel). Ainsi se déroule le parchemin historique du FLE, survolé, où le FLS va s'inscrire en s'inspirant de modèles et en cherchant sa place.

1.2.4 Emergence du concept de « français langue seconde »

Qu'est-ce que le « français langue seconde » ? Approche sociolinguistique.

Le concept de « français langue seconde », défini par Jean-Pierre CUQ (1991, p. 22-33), permet de caractériser le statut de la langue française sur le plan géopolitique ou le plan individuel, d'une part en France où historiquement le français était la langue seconde de beaucoup de citoyens et d'autre part, à travers le monde où le français s'est diffusé au cours de migrations et colonisations. D'où une diversité sous-jacente à cette même terminologie. Henri BESSE catégorise ainsi la langue seconde : elle « *peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle* » (BESSE, 1987, p. 14-15). Effectivement, elle l'est au regard d'une langue première, ainsi on pourrait la définir d'après un critère chronologique. Cependant, que la qualification de « seconde » ne nous induise pas en erreur : plus qu'un

nombre ordinal, il s'agit d'une composante idiolectale. En effet, si effectivement le français se place comme deuxième langue d'un individu, les cas se multiplient pour témoigner qu'il peut être aussi sa 3^{ème} ou 4^{ème} langue. Par exemple, nos élèves pakistanais ont souvent le penjâbi comme langue première et l'ourdou comme langue seconde. Pour certains, l'anglais est devenue une troisième langue. A leur arrivée en France, le français se place alors en quatrième position dans leur biographie linguistique. Paradoxe supplémentaire de la terminologie : si cette langue est seconde, elle ne devrait pas moins en devenir première au regard des exigences scolaires et institutionnelles suivant lesquelles on attend que l'apprenant acquière un niveau de compétences similaire au natif : devenir d'un non-francophone, un francophone. Déjà en 1991, Jean-Pierre CUQ avait des réserves quant à la notion de français langue seconde appliquée aux apprenants en France pour lesquels, contrairement aux apprenants des pays francophones, « *la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français.* » (CUQ, 1991, p. 140). A la suite de CUQ, Michèle VERDELHAN-BOURGADE s'interroge : « *faut-il considérer le français appris et parlé par les immigrants en France comme du FLS ou non ?* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p. 21). Face à ce dilemme, Gérard VIGNER exprime un compromis selon lequel la notion de FLS serait pertinent, mais de façon temporaire : « *un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif* »¹⁹². A ce titre, le FLS n'est pas un état linguistique permanent pour l'apprenant, mais un enseignement spécifique du français pour un public varié, pour lequel le français doit être étudié suivant des enjeux sociaux, scolaires et/ou professionnels. C'est ainsi que l'on peut comprendre comment de « seconde », la langue française devrait passer au statut de « première ».

Nous cherchons à observer, de façon diachronique et synchronique, les caractéristiques qui ressortent et distinguent le « FLS » de l'enseignement du français en classe type ou de la didactique du français langue étrangère.

La progression du FLS sans didactique du FLS : progression FLE et inventivité

Avant que la notion de FLS ne se dégage, les textes officiels ont dû apporter, tant bien que mal, des propositions didactiques pour l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés. Dans la circulaire de 1970, les méthodes préconisées s'appuient sur les propositions du BELC

¹⁹² DESCO (Direction de l'enseignement scolaire), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la direction de l'Enseignement scolaire, Paris 29-30 mai 2001, Vei Enjeux, octobre 2001, Hors série n° 3, octobre 2001, p. 58.

et du CREDIF. La méthode *Bonjour Line* est recommandée. La priorité est donnée à l'oral, grâce aux méthodes audiovisuelles, puis à l'écrit et « *au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation à la vie française* ». Des objectifs sont fixés, mais qu'en est-il de la progression ? L'enseignant ne disposant pas de manuel en FLS, on l'invite à 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 les activités de prononciation et de prosodie superflues, 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...).

Le FLS, outil et objet d'apprentissage

En France, au début du siècle, le français était signalé comme objet de l'enseignement (comme en FLE) mais aussi langue d'enseignement (comme en FLM). En effet, les instructions de 1938 indiquaient qu'« *à l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture.* »¹⁹³. En 1996, on inverse la donne en axant la priorité sur la langue scolaire comme nous allons le voir.

1996. Avec les documents d'accompagnement des programmes scolaires en français¹⁹⁴ apparaît officiellement la terminologie « FLS » réservée aux élèves nouvellement arrivés : « *À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil l'apprentissage des autres objets d'étude* »¹⁹⁵. L'objectif se spécifie : pour favoriser l'intégration scolaire, « *on développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle* »¹⁹⁶. L'enseignement est centré sur les objectifs scolaires, d'où deux conséquences. En premier lieu, la langue extrascolaire apparaît secondaire. En second lieu, l'enseignement est tributaire des programmes des classes types, cependant quels objets sélectionner en fonction des niveaux scolaires et linguistiques des élèves ? Si les ressources du français langue étrangère ne sont pas écartées, elles ne constituent qu'un soutien parallèle.

¹⁹³ Instructions des 23-28 mars 1938.

¹⁹⁴ Les préconisations de 1996 se retrouvent dans les documents d'accompagnements de 2005 qui ont été le texte support et auxquels les notes de bas de page font référence.

¹⁹⁵ MEN, *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, 2005 (Rééd. 2004 - cf 1996), p.144.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p.134.

Par exemple, pour l'oral en 5^{ème}, certes on préconise des activités communicatives plus ou moins « authentiques », telles qu'on en trouve dans les manuels de FLE, mais dans le même temps, l'enseignant devrait recourir à des enregistrements de poésies et de récits de voyages qui déboucheraient sur des activités de reformulation. Pour les évaluations, bien qu'elles s'apparentent à celles des classes types, les critères sont modulés comme pour le FLE ou le DELF, ce que nous révèlent deux passages : « *L'évaluation [de l'oral] porte alors d'abord sur la compétence de communication et non sur la langue* » et « *l'enseignant considère les erreurs comme des témoignages d'un apprentissage en train de se faire, comme les manifestations d'un processus d'interlangue* »¹⁹⁷. Des adaptations pédagogiques inspirées du FLE sont retenues : certes l'élève va étudier des textes littéraires du programme, mais on privilégie des textes courts, avec des images, voire bilingues. Dès le début, il doit rédiger des textes attendus du système scolaire (narration, description...) en gérant – comme tout collégien – son brouillon, mais on tient compte de son niveau linguistique.

En résumé, comment apparaît le FLS au terme de ces préconisations ? Dans l'entre-deux qui ménage les besoins langagiers avec l'appui du FLE et les exigences scolaires telles que l'imposent les programmes, émerge une formule plus rapide que le FLE, plus sélective et restreinte que le FLM et pour laquelle – nouveauté – « *les activités et les formulations de ces disciplines sont reprises* » pour savoir utiliser les manuels et comprendre les énoncés. Ce travail sur la langue des disciplines est intégré dans les cours intensifs de français car les cours spécifiques dans d'autres matières ne sont pas encore mentionnés.

Un nouveau millénaire : le FLS et le FLS de 2000

En 2000, deux documents titrés avec le FLS sont publiés : le référentiel de l'AUF et la brochure de l'Éducation Nationale. Le premier s'adresse aux classes bilingues à l'étranger, le second aux élèves primo-arrivants. Sous la même dénomination, est-ce le même enseignement ?

Le référentiel de l'AUF¹⁹⁸ présente une liste de compétences recensées pour chaque niveau, avec des propositions d'activités. De façon générale, on retrouve une progression qui partage des points communs avec le CECRL et la classe type, tel qu'on le préconise pour les classes d'accueil, à la différence qu'au lieu que ce soit programmé sur un à deux ans, les contenus sont répartis sur 12 ans. Comme dans les documents d'accompagnement, l'oral est

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 34.

¹⁹⁸ Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000.

prioritaire, contrairement aux situations d'enseignement en langue maternelle où l'oral est présent par un simple jeu de questions-réponses. Les préconisations sont alors de construire une réelle progression de l'oral avec des objectifs ciblés. Pour les écrits, on trouve encore les caractéristiques suivantes : moins d'écrits fonctionnels, plus de genres discursifs associés aux textes littéraires. En outils de la langue, on procède à une grammaire déductive mâtinée d'exercices de systématisation avec des exercices de communication, et on vise la consolidation des acquis. Par exemple, on propose de travailler à nouveau sur les signes de ponctuation, les accords déterminant-nom, sujet-verbe... en 8^{ème} année, ce qui est irréalisable dans le contexte des élèves nouvellement arrivés aux prises avec le temps. Fait nouveau : se distinguant des recommandations officielles métropolitaines, les objectifs culturels du référentiel de l'AUF visent particulièrement la francophonie : « *La francophonie mérite de devenir une matière d'enseignement, comme la grammaire ou les sciences* » (AUF, 2000, p. 49). Jusque là, la francophonie a été traitée dans les manuels scolaires pour l'Afrique, parfois de façon relativement confuse : d'après l'analyse réalisée par Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2008), les manuels des années 60 présentent des auteurs sans les situer, comme si l'Afrique constituait une seule entité, et ils abordent des thèmes de valeur plutôt morale ou sociale, sans que la question politique institutionnelle ne figure. Dans les ouvrages du FLE, on retrouve le thème de la francophonie égrenée ça et là, concernant la place du français dans le monde tandis que des manuels de civilisation peuvent s'y consacrer plus amplement. Ici, la francophonie fait partie du programme d'études.

Dans ce référentiel, le FLS ne vient pas se placer en concurrence du FLM, absent pour ce contexte, qu'il compense par son approche adaptée aux apprenants plurilingues. En revanche, en France, le FLS cherche sa place pour se démarquer du FLM que les élèves ne sont pas encore en mesure de suivre et du FLE, trop limité comme nous le verrons plus loin. En contrepoint de l'AUF, nous avons, pour l'instant, l'éclairage de la brochure officielle de l'Éducation Nationale de 2000.

Celle-ci amorce une reconnaissance institutionnelle du FLS, les « lettres de noblesse » craintes lors de sa genèse et que rapporte Catherine Marcus, co-auteur¹⁹⁹. L'opuscule ne situe plus le français langue seconde à l'intersection du FLE et du FLM comme en 1996, mais lui délimite un espace propre, non en tant que discipline, mais en tant que pédagogie du français concernant un public spécifique (les élèves allophones nouvellement arrivés) et nécessitant un

¹⁹⁹ DESCO (Direction de l'enseignement scolaire), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la direction de l'Enseignement scolaire, Paris 29-30 mai 2001, Vei Enjeux, octobre 2001, Hors série n° 3, octobre 2001, p. 54.

dispositif particulier : l'enseignement intensif du français et pluridisciplinaire, avec la proposition d'une heure supplémentaire pour chacune des autres disciplines, ce qui est une nouveauté. Ainsi, « *le français langue seconde est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège* »²⁰⁰, ce qui correspond, au niveau de l'enseignement, au processus de transition entre le FLE et le FLM, normalisé, qui englobe la langue des disciplines. L'objectif général est la poursuite d'études, avec la condition que les élèves allophones puissent « *accéder à un bi- ou (pluri)linguisme où le français est la langue de la communication scolaire et extra-scolaire* » (*ibid.*, p. 5). La reconnaissance de la langue d'origine est affirmée même si le français prédomine dans un souci d'intégration scolaire et social. L'enseignement du français s'organise suivant les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels (*ibid.*, p. 8) mais aussi, l'acquisition de contenus des programmes des différentes disciplines (*ibid.*, p. 20) grâce à des cours spécifiques. Un inventaire de compétences est proposé, sous l'intitulé de « programmes » de niveau débutant et intermédiaire.

Cette comparaison met en évidence plusieurs différences : par exemple, la durée du cursus et l'organisation de cycles, le contexte homoglotte ou hétéroglotte, la façon d'aborder les compétences culturelles et notamment l'enjeu de la francophonie, l'intégration simultanée ou différée des textes littéraires, la présence ou l'absence de manuels... Dans le premier cas, en milieu francophone, le FLS correspond au seul mode d'enseignement disciplinaire du français tandis que dans le second cas, le FLS est un enseignement du français subsidiaire à la discipline principale, le FLM. Pour notre premier cas, Renaud DUMONT observait justement, d'après l'analyse du référentiel de l'AUF : « *l'émergence d'une nouvelle didactique rendue nécessaire par l'existence d'un statut particulier qui continue d'être réservé à la langue française dans certaines régions du monde et la nécessité de conceptualiser ce statut* » (DUMONT, 2010, p. 107-153), didactique qui se dote de manuels, tandis que pour notre second cas, le FLS de France correspondrait plutôt à une pédagogie, d'après les textes officiels. En conclusion, on pourrait considérer qu'il existe plusieurs formes de FLS dont la définition initiale trouve différentes réalisations éducatives suivant les contextes. Pour notre part, évidemment, nous retenons celle de la France propre aux élèves nouvellement arrivés, forme qui s'apparenterait donc à un « *domaine de transition pédagogique* ». De façon

²⁰⁰ BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (coord.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, p. 5 où l'enseignement du français garantit aux élèves « *d'entamer ou de poursuivre des études en français* », réitéré p. 20 : « *l'objectif est en effet de conduire ces élèves à intégrer une classe de cursus ordinaire* ».

anecdotique, remarquons que c'est le contexte métropolitain qui est retenu dans l'encyclopédie libre de wikipedia pour définir le « FLS ».

Le FLS, un « domaine de transition »

FLE, FLS, FLM. Sur le plan sociolinguistique, il peut paraître ambigu de considérer que le FLS est la transition entre le FLE et le FLM car on ne voit pas très bien, sémantiquement parlant, comment une langue seconde pourrait devenir a posteriori une langue maternelle. Cette transition ne s'effectue pas au niveau de la biographie linguistique de l'apprenant, mais au niveau de l'enseignement. Pour Henri BESSE (1991, p. 205-219), cette partition « *se justifie mieux au niveau débutant qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, pour lequel ce compartimentage [lui] semble plus institutionnel que « scientifique ».* Pourquoi ? Sur le plan didactique et pédagogique, le processus sous-tendrait une évolution vers des objets d'études dont l'objectif serait d'enseigner la variété cultivée de la langue maternelle comme en classe type de France et selon les programmes officiels en vigueur. Effectivement, la notion de FLS, prise depuis le pôle de l'enseignement, s'avérerait caduque au niveau avancé puisque plus grand-chose ne viendrait le distinguer de l'enseignement en classe type. La situation sociolinguistique du français dit FLS trouve en écho, de façon harmonisée, son double didactique. La situation sociolinguistique glisse vers la situation didactique. Reprenons la délimitation du champ par Michèle VERDELHAN-BOURGADE : « *il existe, du FLE au FLM, un continuum de situations, avec des degrés d'intensité progressifs dans les fonctions sociales du français* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p. 23-24). Après avoir donné l'exemple pour chaque catégorie, elle observe les transversalités et schématise les rapports comme il suit :



Le FLS serait donc un enseignement de transition. Dans la brochure du FLS, il est défini comme un « *domaine pédagogique de transition* » et non comme une discipline (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord., 2000). De son côté, Fatima DAVIN-CHNANE articule le FLS comme une étape intermédiaire et transitoire entre FLE et FLM : « *Cet enseignement destiné aux élèves nouvellement arrivés en France a longtemps souffert d'une confusion tantôt avec le FLE, tantôt avec le FLM alors qu'il doit se fonder sur l'articulation*

des deux. Autrement dit, il s'agit de promouvoir l'interdidacticité en tant que fil conducteur dans la construction de situations d'enseignement-apprentissage dans un milieu aménagé par l'enseignant et se déroulant selon un temps didactique spécifique. » (DAVIN-CHNANE, 2005, p. 406). Dans le manuel auquel l'auteur collabore, on retrouve cette organisation tripartite de transition, à travers les séquences qui évoluent d'un parcours FLE vers le FLM, en passant par des chapitres FLS.

La notion de transition est reprise dans le rapport annuel des Inspections Générales qui dresse un état des lieux des dispositifs linguistiques : « *ce n'est pas une discipline, mais une modalité de la langue français, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM). Le FLS doit devenir non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques* »²⁰¹. Définition que l'on retrouve d'ailleurs dans des recherches contemporaines : pour Martine CHOMENTOWSKI (2009, p. 138), « *L'apprentissage du « Français langue seconde » se définit, à mon sens, comme un domaine pédagogique de transition (et non de remédiation), à mi-chemin entre l'enseignement du « français langue étrangère » et celui du « français langue maternelle ».*

Le « FLS » : français langue seconde ou scolaire ?

Fatima DAVIN-CHNANE (2005, p. 412) rappelle aussi que la langue est à la fois objet et outil, en citant Dabène : « *le FLM et le FLS ont en commun les situations d'enseignement-apprentissage d'une langue à la fois objet et médium des disciplines (Dabène, 1995)* ». Dans le référentiel de l'AUF, le caractère transdisciplinaire du FLS était affirmé assez loin dans le texte : « *L'enseignement du français langue seconde est par nature transdisciplinaire, dans la mesure où il sert à l'enseignement d'autres disciplines* »²⁰². Cependant, cette définition ne débouchait pas sur des propositions didactiques relevant de disciplines autres que celle du français. En revanche, en 1996, les auteurs proposent que l'enseignant de « FLS » travaille avec les élèves primo-arrivants la reformulation d'énoncés d'autres disciplines, tandis qu'en 2000, cet objectif est délégué aux professeurs mêmes des disciplines. Ainsi, on passerait d'un professeur pluridisciplinaire à des professeurs travaillant en transdisciplinarité. La notion de FLS devient d'autant plus complexe en rompant avec la

²⁰¹ 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 », p.93, La documentation française.

²⁰² Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, p. 55.

parcellisation des disciplines. Néanmoins, un axe fédérateur demeure : la maîtrise de la langue.

Observons que dans les discours institutionnels, les définitions du FLS le rattachent presque exclusivement à la sphère scolaire : si le rapport des Inspections Générales définit le FLS comme « *enseigné à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français* »²⁰³, nombre de textes associent ce concept à la dimension didactique et pédagogique qui le nécessite. Par exemple, les documents d'accompagnement utilisent cette définition : « *Langue enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire.* »²⁰⁴. De même, le référentiel de l'AUF le détermine dans la sphère scolaire, de façon encore plus exclusive puisque son usage en-dehors peut être quasi absent : « *On entendra par langue seconde une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel* »²⁰⁵. Et puis, comme nous venons de le souligner, l'étude concerne les discours à travers l'ensemble des disciplines scolaires et non pas seulement la discipline « français ». D'autres auteurs ont souligné l'enjeu pour la scolarité, que ce soit dans le contexte francophone mondial ou hexagonal. Le linguiste Renaud DUMONT (2010, p. 7) ouvre son ouvrage avec une définition du FLS, opposé au FLE : « *Le FLS est la conceptualisation d'un autre français, celui qui va être l'objet d'étude et véhicule de vie scolaire et sociale, celui qui a le plus d'importance pour ses apprenants, celui qui va leur garantir l'accès aux savoirs, aux savoir-faire et aux compétences dont ils ont besoin dans l'espace francophone* ». Au vu des caractéristiques du FLS, Michèle VERDELHAN-BOURGADE (2002, p. 19) relève qu'il est appris après la langue maternelle, bénéficie d'un statut privilégié dans le pays et « *un trait fréquent, quasi permanent, le lien peut-être le plus fort entre ces situations, c'est que le français langue seconde est langue d'enseignement* ». Le sigle FLS se décline en langue seconde aussi bien que scolaire. Et justement... En 1989, avec son article titré « *Le français, langue de scolarisation* », Gérard VIGNER spécifie une situation linguistique pour le français qui est langue seconde en milieu scolaire, dans les pays francophones. Apprendre le français et en français. Le français langue scolaire (FLSco) est la terminologie retenue par Michèle VERDELHAN-BOURGADE qui l'explicite par les objectifs d'apprentissage sous-tendus : au

²⁰³ 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. 93.

²⁰⁴ MEN, *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, 2005 (Rééd. 2004), p. 144.

²⁰⁵ Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000, p. 7.

niveau communicatif dans les interactions scolaires, au niveau informatif dans les manuels, au niveau culturel dans les thématiques abordées, au niveau cognitif dans les connaissances transmises, au niveau social par les missions civiques que l'école assure. D'après Michèle VERDELHAN-BOURGADE, le français de scolarisation renverse les priorités et l'urgence, pour l'apprenant, « *c'est assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école [...] ce n'est pas d'apprendre à demander son chemin, comme en langue étrangère.* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p. 84). Remarquons que les propositions didactiques de l'auteur ne sont pas restreintes au seul cadre de la classe d'accueil française mais elles envisagent les situations d'apprentissage francophones à travers le monde. Nous formulerons deux remarques par rapport à la notion de FLsco : d'une part que la notion pourrait s'étendre aux élèves quelle que soit leur langue d'origine, d'autre part que cette notion pourrait se ramifier avec différents objectifs suivant les niveaux scolaires (le FLsco d'un enfant en école élémentaire est différent d'un grand adolescent en dispositif MGI mais grand est le risque de multiplication de sigles pour un « *français précoce de scolarisation* » ou encore un « *français de scolarisation pré-professionnel* »).

1.3 La langue des disciplines : les enjeux et les difficultés pour les élèves nouvellement arrivés

Dans notre contexte scolaire français, l'enseignement du français en tant que langue seconde se démarque par le travail sur la langue des disciplines. Valérie Spaëth (2007, p. 79) observait la variabilité du français et nuancait la terminologie : « *le français des mathématiques ou de l'histoire n'est pas une « langue » spécialisée mais un discours* ». Nous renvoyons ces discours sous la terminologie générique de « langue des disciplines ». En premier lieu, à travers une brève observation d'outils issus du FLE, axée sur l'exemple des consignes, nous allons illustrer les limites du FLE. En second lieu, nous commenterons les enjeux de ce maniement langagier. Dans le même temps, des exemples viendront illustrer pourquoi l'enseignement purement lexical devrait être dépassé et pourquoi la relation de la langue de la discipline avec ses objets d'études devrait être maintenue étroitement pour favoriser l'apprentissage. C'est alors que les notions de signifié, de référents et d'inférents culturels seront reprises. En dernier lieu, au vu des analyses de notre première partie, nous interrogerons à savoir si, au-delà de la langue des disciplines, ce n'est pas aussi les

disciplines elles-mêmes qui nécessiteraient de dispenser un soutien pour permettre la compréhension des objets d'études.

1.3.1 Les limites du FLE dans le cadre scolaire : l'exemple des consignes

Gérard VIGNER (2009, p. 21) avertissait des limites du FLE : historiquement, les méthodes mises en place pour l'étranger « *butaient très rapidement sur le traitement de l'écrit* », peu abordé, alors que l'école donne la primauté à l'écrit et « *renverse l'ordre des priorités* » par rapport au FLE (*ibid.*, p. 51). Encore aujourd'hui, le FLE ne semble pas adapté et nous prenons ici l'exemple des consignes. A l'oral ou à l'écrit, les consignes sont omniprésentes à l'école, du couloir au cahier. Elles peuvent se révéler de coriaces adversaires, surtout quand l'élève, peu francophone, découvre de nouveaux types d'exercices, absents de son cursus antérieur. De plus, comme pour tout élève, même maîtrisant bien la langue française et expert, il n'est pas toujours évident de comprendre les objectifs visés. Après avoir évoqué deux cas d'élèves, voyons les propositions et ressources apportées par le Français Langue Etrangère (FLE) qui devra être nécessairement dépassé.

Ceci n'est pas une légende

Inscrite en classe d'accueil, la jeune Roumaine Raluca rend son contrôle de sciences naturelles. On y voit sur le photocopie une fleur. En-dessous, la jeune fille a rédigé « *Il était une fois une fleur. Elle s'appelle [...]* », une histoire de fleur, d'aventures, de princesses qui se poursuit dans un français approximatif sous le regard ahuri du professeur. Sa consigne était de « *Faire la légende de la fleur* ». Ici, l'erreur produite par l'élève est d'ordre sémantique (la « légende ») mais aussi scolaire (légèder un schéma scientifique) : elle ne sait pas quel doit être le résultat final de l'exercice, inscrit dans un champ disciplinaire déterminé. Au professeur d'être vigilant et ce, d'autant que les élèves acquièrent rapidement une maîtrise dans la langue de communication quotidienne où l'absence d'accent et la facilité d'élocution font oublier combien le bagage linguistique est parfois sommaire. Les quiproquos sur la polysémie des mots viennent complexifier la réalisation d'une tâche et ce qui paraît évident pour le professeur, dans son cadre disciplinaire, ne l'est toujours pas pour l'élève en raison de la polysémie des mots ou des symboles (tels que le « point » qui marque la fin de la phrase, prend la forme d'une croix en géométrie et signale pour les nombres, soit des nombres décimaux, soit les centaines, suivant les pays).

Cependant, des élèves peu francophones peuvent compenser les difficultés linguistiques par une bonne maîtrise des objets scolaires. Ainsi, Bilal (de niveau A2 en cours, d'après le CECRL) obtient aux épreuves du Certificat de Formation Générale les notes suivantes : 1 en français et 10 en mathématiques. Piètre francophone, il peut résoudre des problèmes qui nécessitent des calculs prévisibles. Comme l'auteur de *L'âge du capitaine*²⁰⁶ l'avait révélé, des élèves, parfois « *automathes* », n'ont pas toujours besoin de comprendre l'énoncé pour trouver la solution aux problèmes. Ce qui est un inconvénient (perte de sens), devient ici un avantage permettant à l'élève de se raccrocher à l'activité scolairement prévisible. « *Par conséquent, on ne peut se fier à la maîtrise de la langue courante d'un élève, pour estimer ses possibilités de compréhension d'un énoncé mathématique* », prévient Karine MILLON-FAURE²⁰⁷. En effet, lors d'une recherche, l'auteur avait déjà observé les résultats de 43 collégiens primo-arrivants, interrogés suite à la passation d'une évaluation en mathématiques. Il en était ressorti qu'il n'y avait pas vraiment « *de lien entre leur maîtrise de la langue courante et leurs aptitudes en mathématiques : certains élèves qui s'expriment sans l'ombre d'un accent ou d'une hésitation ont obtenu des notes catastrophiques à l'évaluation, alors que d'autres avec lesquels on n'arrive à peine à discuter ont produit d'excellents devoirs* » (MILLON-FAURE, 2009 et 2011). Dans quelle mesure un enseignement profilé FLE risque-t-il de limiter leur progression scolaire ?

Entoure, relie, encadre et souligne : la quadrature du FLE

Dans les dispositifs linguistiques, des professeurs travaillent les verbes d'action des consignes en début d'année scolaire, en s'appuyant sur des pictogrammes qui les illustrent. D'après les progressions annuelles des 20 professeurs, les outils et méthodes relèvent du FLE, tandis que les manuels de classe type sont quasi absents²⁰⁸. La didactique du FLE caractérise donc les consignes que rencontreront les élèves, par la suite. Penchons-nous sur les ressources utilisées pour en mesurer les conséquences implicites.

Au niveau de la macrostructure, les méthodes de FLE récentes s'organisent en unités calibrées sur le CECRL, comme c'est le cas pour l'enseignement des langues vivantes. L'unité, fédérée par des actes de langage communicatifs (exprimer ses goûts, décrire des personnes...)

²⁰⁶ BARUK Stella, *L'âge du Capitaine*, Seuil, 1985.

Le problème suivant a été proposé à 97 élèves de CE1 et CE2 : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». Sur ces 97 élèves, 76 ont donné une réponse en utilisant les nombres figurant dans l'énoncé : 26 ans ou 10 ans.

²⁰⁷ MILLON-FAURE Karine, *Piste pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés*, 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=25

²⁰⁸ Ce constat avait été aussi observé par Catherine Klein, dans le *Rapport annuel des inspections générales*, chapitre 5 : « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ».

commence avec un dialogue fabriqué, pseudo-authentique, ancré dans la vie quotidienne (interaction avec ses voisins, échanges dans un magasin...). Cette étude donne lieu au développement d'un champ lexical (le corps, les vêtements...) et des points de la langue (grammaire, conjugaison, phonétique, orthographe plutôt grammaticale) avec très peu de métalangage pour une grammaire déductive. Aujourd'hui, la perspective actionnelle se retrouve dans les supports qui doivent reconstituer des situations quotidiennes plausibles pour l'apprenant (par exemple, un adolescent peut « acheter des bonbons à la boulangerie » mais « acheter une maison » n'est pas plausible) et cette perspective amène la réalisation d'activités (production, simulation globale...) favorisant le travail de groupe. Au cours de l'unité, se trouve une ouverture culturelle, voire interculturelle. C'est parfois l'occasion d'intégrer des documents authentiques, telles que peintures, photographies... Enfin, au terme de l'unité, on trouve parfois un entraînement à l'examen pour réussir le Diplôme d'Études en Langue Française.

En FLE, « *l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique* » (CUQ, dir., 2003). Nous en avons analysé les consignes dans un manuel, *Bien joué 1*, et un cahier d'exercices, *Grammaire en contexte*, de l'éditeur Hachette FLE, utilisés dans les classes d'accueil²⁰⁹. Cette analyse conduit à trois observations. Tout d'abord, la prédominance des exercices structuraux de substitution, de répétition et de transformation. Avec ce type d'exercices, on enseigne une structure linguistique, grâce à des exercices répétitifs et à partir d'un modèle - le pattern - en vue de mettre en place des automatismes langagiers. Il s'agit donc d'exercices très dirigés. A chaque fois, il n'y a qu'une réponse correcte possible (d'où une utilisation facilitée dans les TICE). On trouve aussi des exercices lacunaires, de remise en ordre, d'appariement, de repérage et de transposition. Ce qui nous amène à la seconde observation : la récurrence des mêmes consignes. Au fil des pages, les consignes ne se complexifient pas alors que les élèves peu francophones progressent en français. Les consignes deviennent parfois facultatives, la forme de l'exercice stéréotypé permettant d'en prévoir les attentes. Enfin, en troisième lieu, peu d'exercices font appel à une production écrite alors que ces tâches sont très fréquentes dans les manuels scolaires de toutes disciplines (rédige, explique, compare, raconte... ainsi que les nombreuses questions ouvertes de compréhension écrite, qui jalonnent tout manuel). Il faut attendre les exercices de niveau linguistique supérieur pour rencontrer plus de questions ouvertes, la nécessité de justifier ses réponses et de courtes rédactions, d'après des canevas ou des sujets

²⁰⁹ Voir en annexe, doc. « Tableau des consignes relevées dans les manuels ».

détaillés. Cependant là encore, on trouve une récurrence de nouvelles consignes, prévisibles. Cette fréquentation assidue de modèles de travail apparaît alors en décalage avec la variété des exigences scolaires présentes en classe type.

Des outils du FLE au FLS

Si les outils du FLE offrent un passage efficace pour entrer dans la francophonie et favorisent le travail en autonomie, ils comportent leurs limites pour la sphère scolaire. L'enrichissement progressif de la langue des disciplines passe à travers l'étude des consignes qui président aux tâches. D'ailleurs, le seul manuel consacré au français en tant que langue seconde pour les collégiens de France comporte des pages intitulées « *D'une matière à l'autre* », qui abordent la langue des disciplines²¹⁰. Dans cette perspective, l'enseignant peut adapter les propositions pédagogiques pour travailler les lectures de consignes, comme l'a clairement dégagé Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999) : faire retrouver la consigne manquante à partir d'une liste, établir un lexique des consignes, etc. L'adaptation passe alors par la prise en compte du niveau linguistique et scolaire des élèves. Or, nous le verrons, peu d'enseignants s'y frottent, pour des raisons de temps ? De formation ?...

Lecture de consignes types adaptée au niveau linguistique

S'il est pertinent de travailler une consigne, encore faut-il que l'élève soit en mesure de réaliser la tâche et de la décoder sur le plan linguistique. Nous livrons ici des préconisations discutées lors des formations de professeurs. Au niveau A1, les termes sont plutôt concrets d'où la fréquence des verbes d'action, accompagnés du pronom « tu » pour calquer phonétiquement les explications données à l'oral, lentement et clairement articulées par le professeur (*Tu traces un segment...*) ou bien sous forme infinitive qui permet une recherche dans les dictionnaires (*Placer sur la frise chronologique...*) pour les élèves les plus scolaires. L'étude de la phrase complexe est encore limitée à la coordination et à la juxtaposition. Le choix de propositions simples pour la rédaction d'une tâche faciliterait sa compréhension. Dans la succession de consignes, pour un même exercice, l'introduction de l'antériorité ou postériorité de type « *Tu traceras la médiatrice de [AB]... après avoir...* » complexifie la compréhension. Organiser les consignes dans un ordre chronologique clarifie la lisibilité des consignes et la disposition textuelle peut rendre plus aisée la compréhension, etc. Ainsi, le discours du professeur s'adapte en fonction des progrès des élèves, car livrer un

²¹⁰ CERVONI, CHNANE-DAVIN et FERREIRA-PINTO, *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Hachette FLE, 2005.

exercice tel quel, extrait de manuel de classe type, peut parfois se révéler sibyllin et les explications laborieuses du professeur de n'ajouter que de la confusion.

Cependant, loin s'en faut de circonscrire la langue à un « xénolecte » (français facile pour allophone) pour protéger les élèves de la difficulté. Comme l'observait Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, « *on peut critiquer les formulations inutilement compliquées [...] Mais les consignes trop simples ne valent pas mieux* » (*ibid.*, p. 40). Tandis que les progrès linguistiques des élèves amènent à plus de complexité dans les propositions d'énoncés et de tâches, inversement des consignes plus complexes conduisent à faire réfléchir les élèves et enrichir leurs compétences en français, transition facilitée lorsque les élèves ont déjà une bonne maîtrise des objets scolaires dans leur langue d'origine. Les consignes peuvent être pleinement prises en compte dans le cahier des charges de l'apprentissage car, comme le remarquait la linguiste Véronique RIVIERE, « *pour les Ena, l'enjeu langagier des consignes est double : elles constituent non seulement un outil d'accès aux savoirs et aux apprentissages disciplinaires, mais aussi un objet de discours à s'approprier, avec lequel ils doivent être familiers* » (RIVIERE, 2010, p. 43).

De la classe d'accueil vers la classe-type et de la classe-type vers le FLS

Nous avons vu les limites du FLE à travers l'exemple des consignes. Nous aurions pu les pointer à travers la question de la place des textes littéraires. Les méthodes de FLE sont adaptées pour entrer dans la francophonie et pour l'enseignement des outils de la langue, grâce au grand nombre d'exercices progressifs, mais elles demeurent limitées. A titre d'exemple, Magali Ravel, enseignante et formatrice au CASNAV de Paris, partage sa propre expérimentation des limites du FLE : « *j'utilise quelques dialogues extraits de méthodes de FLE, quelques activités, exercices mais je ne peux pas suivre la progression d'un manuel parce que mes élèves sont dans une tout autre situation que celle d'un élève non-francophone qui apprend dans son pays le français comme langue étrangère. Mes élèves sont dans une situation d'urgence, ils ont besoin de comprendre et de maîtriser rapidement les différentes situations dans lesquelles ils vont se retrouver. Les thèmes abordés en classe doivent correspondre à leur vie quotidienne. Les méthodes de FLE ne répondent donc que très partiellement à leurs besoins.*»²¹¹. Pour elle, les limites sont circonscrites notamment par la place de l'écrit et l'absence d'approche littéraire dans les méthodes FLE, au niveau débutant. C'est d'ailleurs pour cela que la brochure officielle sur le FLS préconise l'utilisation d'autres

²¹¹ RAVEL Magali, « Enseigner le français en classe de français intensif », VEI, 2007.

manuels : ceux de grammaire et de littérature du cursus ordinaire pour compenser le FLE. L'étude de la littérature 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* » (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord., 2000, p. 16). Reste à savoir quelle mise en place dans les classes.

Ces quelques observations viennent témoigner d'une part des limites et inconvénients reconnus des outils existants en FLE dans les pratiques de classe d'accueil et d'autre part, des transferts profitables issus des pratiques du FLE pour travailler la langue des disciplines, notamment en tenant compte du CECRL. Comme Michèle VERDELHAN-BOURGADE l'avait démontré, entre FLE et FLS, « *ce ne sont pas les mêmes objectifs d'apprentissage, les mêmes urgences communicatives, les mêmes contraintes d'organisation du travail et des contenus* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p. 85). Cette attention sur la langue scolaire, en sus de la langue de communication, contribuerait à distinguer du FLE l'enseignement du français en tant que langue seconde. Cependant, nos observations de progressions annuelles tendent à minimiser cette prise en charge, qui n'est pas toujours compensée par des cours spécifiques. Si le FLE montre ses limites pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves dans l'ensemble des disciplines, dans quelle mesure l'enseignement du français en tant que langue seconde supplée à ce manque ? Et pourquoi le lien signifiant-signifié doit-il être explicité le plus finement possible dans l'apprentissage de l'ensemble des disciplines ?

1.3.2 La dimension linguistique de la langue des disciplines

Avançons plus au cœur des disciplines, dont les discours spécifiques posent des obstacles, déjà identifiés pour les élèves nouvellement arrivés²¹². Nous développons ici quelques difficultés linguistiques, peu visibles pour un francophone natif, lecteur et scripteur, après plusieurs années en milieu scolaire français. A travers des exemples, nous évoquons ainsi ces mots qui peuvent sonner étrangement à l'oreille néophyte d'un non-francophone, mais aussi la syntaxe, qui sème ponctuation et petits mots outils, concis, si familiers et anodins, comme autant de pièges.

²¹² Nous renvoyons par exemple à l'article de BOYZON-FRADET Danielle, " Enseigner/apprendre la langue scolaire, un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration ", *Migrants Formation*, n° 108, mars 1997. L'auteur mène des analyses de manuels en vue de proposer des pistes pour l'approche pédagogique des écrits scolaires.

Ambiguïtés lexicales : l'exemple du lexique en mathématiques

Si l'on considère que la discipline scientifique en est pour autant moins linguistique, que l'on se détrompe. En premier plan, les nombres. Ils offriraient l'avantage de la récurrence lexicale : « *vingt trois mots seulement sont nécessaires pour compter de 1 à 100, vingt quatre pour compter de 1 à 1000* »²¹³, comptabilise Bruno Mounier, enseignant en CRI. Cependant, l'écriture d'un nombre présente une certaine bizarrerie : « *la numération française pour un nombre tel que cent-quatre-vingt-dix-sept relève d'une grande complexité à laquelle l'adulte natif n'est plus sensible [...] On entend 100/4/20/10/7 et on doit écrire 197* »²¹⁴, constate Chantal Rouilleault, du Centre académique Michel Delay. Celle-ci met alors en évidence la difficulté de l'apprentissage des nombres en français et propose plusieurs options pédagogiques : travail réflexif, recours au lexique belge (septante, huitante...), activités ludiques, etc.

D'autres difficultés se retrouvent avec la polysémie de termes tels que « appartenir à », « figure », « origine », « extrémité », « point », « milieu », « centre », « moitié », « face », etc. dont les sèmes varient au gré des disciplines, au grand dam des jeunes lecteurs. Effectivement, « *qui n'a pas eu affaire à des élèves qui ne voient que le sommet du triangle qui est « en haut », tel celui de la montagne ?* », questionne un enseignant de mathématiques, Denis DESMOTTES (2009, p. 46). Celui-ci constate les difficultés d'élèves, de classe d'accueil comme de classe type²¹⁵, qui se heurtent cognitivement à la polysémie. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999, p. 41-42) donnait l'exemple du verbe « *décrire* » qui sous-tend différentes tâches suivant qu'on se situe en cours de français, d'arts plastiques, de sciences ou de technologie. En solution à cette polysémie : le recours à l'interdisciplinarité, afin d'étudier le langage en rapport avec les différents champs disciplinaires (par exemple, étudier le terme d'« angle » saisi dans des disciplines variées). De ce fait, pour Denis DESMOTTES, « *l'objectif essentiel du cours de mathématiques en classe d'accueil n'est pas d'approfondir les connaissances des élèves en mathématiques [...] mais bel et bien d'aider l'élève à se préparer à poursuivre son parcours en cursus ordinaire en lui permettant d'acquérir une maîtrise suffisante du français comme langue de scolarisation* » (op. cit.). A l'appui pour ce travail, existent de rares ressources spécifiques (l'ouvrage *Enseigner les mathématiques aux*

²¹³ Entrées n° 9, *Aborder les mathématiques*, Centre Michel Delay, janvier 2006 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ac-lyon.fr/entrees.57271.fr.html>

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ Ces difficultés identifiées ont d'ailleurs conduit à des publications pour le collège telles que DUVERT Rémi, ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *52 outils pour un travail commun au collège : français-mathématiques*, Amiens, CRDP Amiens, 1999, 134 p. ou encore : BAUDART Fabrice, FAURE Marie-France, GALISSON Virginie, PICCOLIN Laurence, *De surprises en découvertes : mathématiques et français : collège*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2003, 258 p.

*non-francophones*²¹⁶ ou le site de Paul Byache, *mathsfle*²¹⁷). Les exercices « sans consignes » de Jean-Charles RAFONI (2000), du moins sans consignes écrites, contraignent l'enseignant à adapter son discours et le confronter oralement aux compréhensions des élèves.

Construction de sens et de savoirs : décrypter le texte

Dans les listes de vocabulaire, apparaissent substantifs et verbes. Si les élèves construisent du sens à partir de mots pleins, d'autres subtilités leur échappent. Par exemple, le lien entre les informations est conduit par ces petits mots (connecteurs, conjonctions...) qui font basculer un sens vers un autre, en marquant les relations sémantico-logiques entre les propositions. Ainsi, l'adverbe « après » peut entretenir un lien de causalité ou de chronologie, suivant le cotexte. Par exemple, dans un manuel de sciences physiques, on lira « *Après traitement de la bauxite par la soude à haute température, on obtient l'alumine* », l'alumine étant la conséquence de ce traitement, et dans le cadre d'une expérimentation « *Branche une lampe aux bornes d'un générateur 12 V, après intercale un joulemètre dans le circuit [...]* » qui marque une succession de manipulations. Ces termes mobilisent d'autant des efforts que leur présence est accrue dans les textes informatifs de la plupart des disciplines. En effet, les pages de manuels proposent force de résumés or, il est convenu que « *la condensation imposée oblige à marquer plus fortement les relations entre les propositions pour faire apparaître clairement les articulations du texte* », contribuant à sa « linéarisation » (RIEGEL, PELLAT et RIOUL, 2004, p. 623). Pire quand ils sont absents : la compréhension doit alors transiter par l'implicite, que l'hyperstructure permet parfois de prévoir, ou le décodage de la ponctuation, « *balise de sens* », selon le mot de Claude GAPAILLARD qui a mené des recherches l'interaction entre maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs. Avec elle, nous nous interrogeons : « *quels apprentissages langagiers mettre en œuvre pour accéder au sens et pour le construire ?* » (GAPAILLARD, 2008, p. 14 et p. 17). Question à laquelle nous répondons dans notre second chapitre, dans les paragraphes consacrés aux adaptations pédagogiques.

²¹⁶ BLANCHARD Martine, DESMOTTES Denis et al.. *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*, SCEREN, CRDP, Cahiers de Ville Ecole Intégration, Académie de Créteil, 2004, 94 p.

²¹⁷ BYACHE Paul, MathsFLE [en ligne]. Disponible sur : <http://byachepaul.free.fr/MathFle/>

1.3.3 La dimension culturelle de la langue des disciplines

La dimension culturelle du lexique

En guise d'introduction, nous reprenons ici un extrait d'Andréï Makine (1995) :

« Notre grand-mère nous avait dit un jour en parlant de sa ville natale :

- Oh ! Neuilly à l'époque était un simple village...

*Elle nous l'avait dit en français, mais nous, nous ne connaissions que les villages russes. Et le village en Russie est nécessairement un chapelet d'isbas [...] Au nom de « Neuilly », c'est le village avec ses maisons en bois, son troupeau et son coq qui surgissait tout de suite »*²¹⁸.

Cet exemple illustre les variations de signifiés d'un même signifiant, à travers des images mentales liées au contexte. Quelle est l'image mentale de votre représentation de village ? Le didacticien Luc Collès observait : « Outre que, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référent) peuvent avoir des significations et des charges culturelles partagées (CCP) différentes » (Collès, 2007, p. 65). Les quiproquos abondent, notamment dans la discipline de l'histoire-géographie : comment se représenter le roi Soleil dans son palais, sans toute une imagerie culturelle ? Une jeune fille d'Haïti, en 1^{ère}, qui se souvient de ses débuts, s'interrogeait effectivement : « Et comment comprendre le programme d'histoire quand on ne connaît pas le pays ? » (citée par FRANCEQUIN, dir., 1998). Si le natif acquiert sa culture en immersion et par transmission, les nouveaux arrivants, eux, « sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur [...] Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément » (CUQ, dir., 2003, p. 64). Cependant, cette reconstruction nécessite d'identifier les éléments culturels, plus ou moins perceptibles par le « crible culturel », pour reprendre le mot d'Henri BESSE (1984, p. 46-50) qui, s'appuyant sur la notion de « *crible phonologique* » du linguiste russe Nicolai Troubetzkoy (1949), développe la notion de « *crible* » aux éléments verbaux et non verbaux, dont culturels. Or, les élèves sont plus ou moins en décalage avec la nouvelle culture de référence, dans un contexte inédit. Ainsi, le jeune garçon qui s'imagine le village de Neuilly s'appuie sur son univers culturel : on assiste à un phénomène de dénivellement interprétatif.

Pour Louis PORCHER, l'expression d' « *universel singulier* », reprise de Hegel, est adaptée : des éléments sont communs dans chaque culture mais abordés avec différemment, avec leurs particularités culturelles. Edward SAPIR rattache ce phénomène à l'environnement : « Un

²¹⁸ MAKINE Andréï, *Le Testament français*, Mercure de France, 1995.

grand nombre (peut-être la plupart) des éléments qui constituent l'environnement physique se retrouvent sur toute la planète quels que soient le lieu et l'époque ; par conséquent la variabilité du matériel lexical se voit imposer certaines limites dans la mesure où les concepts proviennent du monde physique » (SAPIR, 1991, rééd. 1968, p. 80). Ces réflexions sont à prendre en compte dans des situations d'enseignement de langue, ce que ne manquent pas de proposer les pédagogues spécialisés comme Gérard VIGNER en rappelant que « *changer de culture, comme il en va pour nos ENA, ce n'est pas seulement changer de langue, c'est aussi la signification des mondes représentés, engager d'autres types d'inférences* » (VIGNER, 2009, p. 93).

Au-delà des inférences culturelles, nous pouvons rapporter aussi les influences phonétiques dans la représentation des signifiés. Pour exemple, Claude LEVI-STRAUSS rapporte son expérience personnelle : « *Pour moi, [...] fromage et cheese veulent bien dire la même chose, mais avec des nuances différentes ; fromage évoque une certaine lourdeur [...] tandis que cheese, plus léger, frais, un peu aigre et s'escamotant sous la dent (cf. forme de l'orifice buccal), me fait immédiatement penser au fromage blanc* »²¹⁹. Les deux signifiants coïncident et supportent une traduction littérale, mais les signifiés pourraient varier en raison du caractère phonétique des signifiants, d'après le sociologue.

D'après ces observations, nous pouvons conclure sur trois constats sur le plan lexical :

- L'apprenant réajuste la relation entre le lexème dans sa langue première et celui de la langue seconde suivant la variation culturelle (cas de la notion du « village » qui peut être traduit littéralement mais ne renvoie pas à la même image mentale).
- L'apprenant découvre de nouveaux lexèmes dans la langue seconde, en même temps que leur signifié et leur prise de conscience culturelle (par exemple, une spécialité culinaire qui n'existe pas dans leur pays et n'a pas d'équivalent dans la langue première).
- Inversement, l'apprenant subit aussi une déperdition de sa richesse culturelle liée au lexique : des mots ne possèdent pas leur équivalent dans la langue française (par exemple, la variété des termes désignant les nuances de blanc en inuit ne se retrouve pas en français, pour ces référents).

Se décentrer, pour mieux enseigner

Pour anticiper les difficultés des élèves, parfois sourds ou aveugles aux faux-sens et contre-sens, le travail sur la langue est conduit avec une approche interculturelle, laquelle

²¹⁹ LEVI-STRAUSS Claude, *Anthropologie structurale*, librairie Plon, 1958 et 1974, rééd. Pocket 2002, p. 112.

invite au préalable à se décentrer, toutes les disciplines confondues. Certaines connaissances doivent être adaptées au nouvel environnement (nous en avons l'exemple avec la notion de « village »), dont la traduction littérale n'est pas constructrice de savoir réellement nouveau. Des mots peuvent ainsi recouvrir des réalités différentes. Ces situations, riches d'échanges suscités par la démarche interculturelle, exigent des implications de la part de l'enseignant et de l'élève. Louis PORCHER observe le rapport complexe avec la décentration : « *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.* » (GROUX, dir., 2003, p. 169). Si sortir de l'ethnocentrisme demande un effort de la part de l'enseignant, cela s'impose à l'élève avec plus ou moins de violence. Il doit distinguer ce qui est spécifique à un cadre donné de ce qui est généralisable et donc applicable à son environnement d'origine, assurer des transferts, selon des va-et-vient entre ce qu'il sait et ce qu'il apprend et réajuster sa représentation pour concevoir le discours du professeur avec exactitude.

Concernant l'histoire-géographie, on peut relever que des élèves ont abordé des époques avec un autre point de vue. On n'étudie pas la décolonisation de la même façon si on est portugais ou angolais. Au Japon, certains manuels scolaires ont été controversés car ils cherchaient par exemple à « blanchir » les actions impériales du Japon pendant la seconde guerre mondiale ; on parlera de « *guerre des manuels* »²²⁰. Nos propres manuels sont aussi questionnés (VERDELHAN-BOURGADE, BAKHOUCHE, BOUTAN et al., 2008). D'après une recherche de Valérie Lanier, « *les manuels d'histoire de collège présentent une histoire événementielle partielle et partielle* »²²¹ du fait d'omission, de simplification ou de limitation, que l'auteur développe à travers l'exemple des colonisations traitées par les manuels où prédomine la vision occidentale. Plus récemment, une polémique a été soulevée par les manuels français, en sciences de la vie et de la terre, à cause de la considération du genre sexuel, entre aspect biologique et construction culturelle²²². Quant à la géographie, elle est abordée à partir des référents connus : en atteste la diversité des planisphères qui placent la France ou la Chine au centre, selon qu'ils sont imprimés dans l'un ou l'autre pays. Les exemples se multiplieraient démontrant les approches ethnocentristes dans la construction des savoirs. D'où aussi la nécessité d'enseigner le lexique en lien étroit avec les disciplines

²²⁰ PONS Philippe, « Des manuels scolaires japonais scandalisent la région », *Le Monde*, 7 avril 2005.

²²¹ LANIER Valérie, "Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : une histoire partielle et partielle.", *TERRA-Ed., Coll. "Esquisses"*, sept. 2008.

²²² PICQ Pascal, « Le sexe n'est pas que construction », *Le Monde*, 3 septembre 2011.

auxquelles il se rattache, en évitant le piège du stéréotype, raccourci apporté par la définition ou la représentation imagée qui pourrait circonscrire les représentations. Comme s'est développé un xénolecte (français facile), aurait-on une « xénoculture » (approche culturelle simplifiée) pour des raisons langagières (accessibilité pour comprendre le discours, ici, du professeur) ?

La dimension culturelle paraverbale et non verbale

Pour ouvrir la réflexion, permettons-nous une digression qui, si elle ne concerne pas les disciplines en particulier, est transversale aux situations d'apprentissage à l'école. Au-delà des mots, lors des interactions orales, le paraverbal comporte ses propres variations culturelles à décoder empiriquement souvent pour l'élève comme pour l'enseignant. A partir de la typologie paraverbale de Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (1990), nous relevons l'intensité vocale, la hauteur de voix et les intonations. Ainsi pourrait-on entendre des élèves se disputer alors qu'ils discutent. Dans les situations d'enseignement, nous retenons plus précisément le débit de parole (celui des Japonais est plus lent que celui des Français, rapporte la linguiste Jocelyne SOURISSEAU²²³). Signalons l'alternance des tours de parole dont Nathalie AUGER nous rappelle que « *la gestion des tours de parole, notamment le « silence » (quantifié en millisecondes) entre deux tours est une norme intégrée depuis la petite enfance* » (AUGER, 2007, p. 193-195). Dans ses recherches, Catherine KERBRAT-ORECCHIONI a évalué la pause inter-tours « *de l'ordre de quelques secondes en France (où la conversation a manifestement peur du vide), le gap peut s'étaler ailleurs sur plusieurs minutes sans que cela produise la moindre gêne chez les interlocuteurs* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2000) et la linguiste donne l'exemple des Japonais. Par ailleurs, les régulateurs ne sont pas les mêmes : tandis qu'un hochement de tête en France encourage la poursuite du discours, nous rencontrons des élèves pakistanais qui acquiescent d'un mouvement latéral de gauche à droite. Les régulateurs sont plus ou moins fréquents suivant les cultures (les Japonais en seraient prodiges, par politesse). Le chevauchement (overlap) est imbriqué dans des situations paradoxales : alors que couper la parole est couramment pratiqué par les Français, le professeur exige la prise de parole organisée par main levée à des jeunes qui, bien qu'éduqués à ne pas parler dans certaines situations (à table, par exemple) coupent fréquemment la parole de leurs camarades qu'ils n'écoutent pas, tant l'interaction n'est que duelle avec le professeur.

²²³ « On peut affirmer comme le fait L. Loveday (1986, p.106) que « le débit est plus lent chez les Japonais que chez les Occidentaux », dans SOURISSEAU Jocelyne, *Bonjour, Konichiwa, pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, L'Harmattan, 2003, p. 175.

Les productions vocales peuvent s'apparenter à des actes comportementaux à valeur illocutoire : par exemple, un élève qui « tippe » la langue contre le palais marque son mépris. Le non-verbal se manifeste à travers la tenue vestimentaire (à ce propos, nous pouvons rapporter une anecdote : lors de la mise en scène d'une pièce de Marivaux, les élèves, apprentis comédiens, devaient ramener de belles tenues vestimentaires et ils sont arrivés, sans s'être concertés, avec des « boubous »). La proxémique, concept développé par l'anthropologue Edward T. HALL (1966), mérite réflexion quand des élèves nouvellement arrivés attrapent le bras du professeur sans insolence, franchissant la « bulle » du maître. Ajoutons la kinésique et notamment les emblèmes, suivant la classification du psychologue Paul Ekman : par exemple, un doigt sur l'œil signifie en France « je ne te crois pas » tandis qu'en Italie, il invite à ouvrir l'œil. Cette gestualité peut être source de conflits en classe, lors d'usage insultant.

Langue et culture, les inséparables du sens... mais quelle(s) culture(s) enseigner ?

Circulaires et ouvrages théoriques s'accordent sur la nécessité de développer des compétences culturelles. Dès 1977, en introduction d'une circulaire concernant les élèves yougoslaves, on signale les « *difficultés linguistiques et culturelles* »²²⁴, les deux compétences étant coordonnées dans une étroite interdépendance. A lire les préconisations de la linguiste Wiedmann-Koop : « *La langue et la culture sont intimement liées et doivent être enseignées ensemble. En effet, un bon apprentissage de la langue dépend d'une bonne compréhension et d'une bonne connaissance de la culture ; de la même manière, une culture ne peut être bien assimilée que par ceux qui possèdent une bonne maîtrise de la langue cible* »²²⁵, ce constat s'adapterait parfaitement à l'objectif institutionnel de la « maîtrise de la langue », dégagé à travers les circulaires.

Reste à savoir, dans notre cadre scolaire, quelle(s) culture(s) viser ? Culture cultivée ou savante, culture anthropologique, culture générationnelle, culture professionnelle, populaire... la culture est un vaste concept : les anthropologues américains A. KROEBER et C. KLUCKHOHN (1952) en ont relevé 164 définitions. Vers quelles cultures se tourner ? Les circulaires demeurent silencieuses à ce sujet mais le livret institutionnel sur *Le Français Langue Seconde* définit la compétence culturelle comme il suit : c'est « *la maîtrise des codes*

²²⁴ Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*.

²²⁵ WEIDMANN-KOOP Marie-Christine, « Acquisition et évaluation de la compétence culturelle : du contexte pédagogique au contexte professionnel » [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L396.htm>

sociaux, moraux, idéologiques, esthétiques, etc. qui, dans une communauté humaine particulière, donnent sens et valeur aux conduites des individus, expliquent les relations qui les lient et permettent d'interpréter leur production culturelle. » (BERTRAND, VIALA, VIGNER, coord., 2000).

1.3.4 Difficultés linguistico-culturelles ou difficultés scolaires ?

Qui de l'œuf ou de la poule est venu le premier...

Janine Reynaud, IPR de mathématiques remarque que « *des compétences fragiles en français n'entravent pas nécessairement la réussite en mathématiques et quand des difficultés se présentent dans cette discipline, elles sont souvent liées à un manque de connaissances en mathématiques dans la langue d'origine.* »²²⁶. Elle soulève alors le problème : « *comment différencier les difficultés dues à une méconnaissance du français à celles dues à des compétences fragiles dans le domaine des mathématiques ?* ». Dans le même temps, Jean-Yves Bénére, enseignant en CRI, distingue deux cas, suivant le niveau de l'élève. S'il a le niveau de sa classe, il s'agira de lui faire acquérir le vocabulaire spécifique pour lui permettre de procéder à des transferts. Si son niveau est inférieur, il faudra assurer une remise à niveau. Un ouvrage²²⁷ va dans ce sens, envisageant l'alternative de la difficulté sur le plan langagier et scolaire. Comment, alors que l'élève est non francophone, distinguer de ce qui relève des difficultés linguistiques de celles scolaires, de sorte à construire une progression adaptée ?

L'élève semble décontenancé par la discipline...

Evidemment s'il s'agit d'élèves non ou peu scolarisés antérieurement, ceux-ci vont découvrir le découpage du monde par disciplines. Par ailleurs, des élèves ayant suivi une scolarité régulière peuvent n'avoir jamais pratiqué d'arts plastiques, de musique, de technologie ou certains sports dans leur cursus (plusieurs élèves de 6^{ème} arrivent sans savoir nager, par exemple ; d'autres n'avaient jamais suivi de cours d'informatique). Là encore, une adaptation – moindre – est supposée nécessaire.

Ceci dit, des élèves peuvent très bien avoir suivi la discipline dans leur pays d'origine, mais autrement. Prenons l'exemple de l'histoire-géographie. L'organisation de la matière peut avoir été abordée avec une autre approche que la tripartition française « histoire ; géographie ;

²²⁶ Entrées n° 9, *Aborder les mathématiques*, Centre Michel Delay, janvier 2006.

²²⁷ ANDRÉ Odile, JOST Geneviève, KEYLING Marie-Anne et alii, *Outils mathématiques pour élèves non francophones ou en difficulté. Classes de 4^{ème} - 3^{ème} - début de 2^{nde}*, Strasbourg, IREM de Strasbourg, 1998.

éducation civique ». Ainsi, au Japon, les notions sont englobées sous l'appellation de « sciences sociales ». Par ailleurs, les élèves ont développé une pratique disciplinaire : ils ont appris à lire une chronologie, renseigner une carte, rédiger une synthèse de documents, etc. En histoire, on peut se demander si le document était présent sur un mode périphérique à la leçon en tant qu'illustration, ou bien s'il était, comme en France, central pour la construction de savoir. Si on se tourne vers les mathématiques, les mêmes observations se retrouvent. En effet, si les résultats d'une opération ne varient pas d'un pays à l'autre, en revanche les procédés opératoires peuvent varier, ce que met en évidence Marie-Alix Girodet dans ses recherches sur *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul* : par exemple, la soustraction n'est pas du tout enseignée de la même façon en France ou dans les pays anglo-saxons ou en Extrême-Orient (Girodet, 1996, p. 77-79). On pourrait multiplier les exemples invisibles pour le professeur qui n'identifie pas forcément les sources des difficultés des élèves, dont les savoirs et compétences peuvent être remis en question. D'autres cultures d'apprentissage ont pu présider dans les activités antérieures ou encore, dans la réception des discours scolaires (LECONTE et MORTAMET, 2008, p. 56-57).

L'élève en difficultés n'est pas en difficultés

Si on relève des « manques » (linguistiques, culturels) aux élèves nouvellement arrivés, c'est que le regard est porté sur les lacunes en référence à une norme, celle du collégien idéal, détenteur des compétences du programme scolaire. La résolution européenne de 2009 souligne « *le fait que les talents des enfants de migrants ne sont souvent pas découverts et restent inutilisés engendre des désavantages sociaux, culturels et économiques pour la société dans son ensemble.* »²²⁸. En effet, des élèves ont des connaissances autres que celles attendues dans le système scolaire français et peuvent ne pas connaître les grandes villes de la France ni De Gaulle, tout en ayant une culture disciplinaire. Prenons l'exemple du programme d'histoire proposé dans un lycée à Bamako : les lycéens maliens ont étudié l'évolution des principaux Etats, c'est-à-dire « *la chute du Songhaï et la création du pachalique, le royaume bamanan de Ségou et l'Etat théocratique du Macina* »²²⁹. Les élèves développent des connaissances différentes des élèves français et disposent parfois de plus de mots dans leur langue d'origine pour en affiner certaines. Ainsi, quand bien même ils auraient déjà de bonnes compétences en langue française, nous supposons qu'ils ont parfois des besoins culturels pour saisir certaines notions. Certaines connaissances vont pouvoir être

²²⁸ Résolution du Parlement Européen du 2 avril 2009 sur l'Education des enfants des migrants (2008/2329 INI)

²²⁹ Extrait d'un lycée privé à Bamako [en ligne]. Disponible sur : <http://lsbamako.com/>

réinvesties. D'autres vont devenir caduques à moins d'être mises en valeur en classe, par le biais d'activités interculturelles, d'exposés, etc.

1.3.5 Quelques problèmes pratiques dans l'enseignement des « disciplines non linguistiques »

Nous avons aperçu les limites du FLE qui doit être dépassé pour viser la langue des disciplines mais en relation direct avec les objets d'études pour qu'elle fasse sens et en prenant compte des dimensions linguistiques, culturelles et scolaires de cette approche. Cependant, des problèmes pratiques et prosaïques se posent dans cet enseignement : les moyens mis en œuvre pour cet enseignement (en terme de cours) ainsi que le contenu même des objets d'études à définir (au vu de l'hétérogénéité des classes de rattachement).

« Disciplines non linguistiques » (DNL) : trompeuse ressemblance

En premier lieu, l'organisation des cours n'est pas définie officiellement comme nous l'avons vu. Elle pourrait s'apparenter à celle des Disciplines Non Linguistiques. Le concept de DNL se pratique dans les sections européennes où la langue vivante choisie devient langue d'enseignement de matières scolaires sélectionnées. Cependant, des différences notables distinguent la prise en charge de l'élève en section européenne. Celui-ci a au moins le niveau A2 validé, il est inscrit dans une suite logique de son cursus, familier du contenu culturel traité, il n'est pas isolé mais il suit la progression commune de la classe et l'enseignant peut recourir à la traduction en langue française pour expliciter le contenu de la leçon. La situation de l'élève nouvellement arrivé apparaît donc plus complexe et les enjeux ne sont pas équivalents, non plus. Pour travailler la langue des disciplines, deux alternatives se présentent : un professeur pluridisciplinaire ou un enseignement pluridisciplinaire autour de la langue. Or, quand les cours spécifiques sont absents, est-ce que la première solution est retenue ? Nous allons le vérifier au cours de notre enquête auprès des professeurs.

« Quoi » enseigner ?

En second lieu, le problème qui se pose concerne le choix des objets d'études, au vu des différentes classes de rattachement. Les propositions de certains dispositifs²³⁰ ne sont pas généralisables actuellement dans la mesure où d'une part, tous les établissements ne proposent pas de cours spécifiques et, d'autre part, le nombre d'élèves ne permet pas souvent l'organisation de groupes par niveaux scolaires. D'autres problématiques se posent pour l'histoire-géographie-éducation civique où plusieurs formules apparaissent : civilisation (axée sur la culture anthropologique), culture cultivée (BERTOCCHINI et COSTANZO, 2008, p. 144), programme scolaire.

Remarquons par ailleurs qu'en l'absence de lignes directrices fortes, le matériel pédagogique n'est pas au rendez-vous. A défaut de manuels spécifiquement conçus dans ce sens pour les collégiens nouvellement arrivés, des objets d'étude, tels qu'en histoire et géographie, peuvent être abordés par le biais des manuels de civilisation ou dans des livres en lecture facile qui contiennent des pages sur le contexte géographique et historique. Les leçons ou les points de civilisation sont abordés aussi dans les manuels de Français Langue Etrangère. En 2010, l'éditeur CLE International sort une nouvelle collection *Disciplines Non Linguistiques* pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère ou seconde, qui permet d'aborder l'histoire-géographie et les sciences naturelles, de niveau 1 et niveau 2. Cependant, en raison de la densité de l'ouvrage, l'adaptation linguistique ne se retrouve pas forcément pour les élèves du niveau A1. En dehors du FLE, des manuels du premier degré, dont le programme est repris dans le secondaire, offrent aussi des supports intéressants car, plus illustrés, ils comportent une densité linguistique moindre.

1.4 Conclusion : le FLS, une vieille situation d'apprentissage qui a de l'avenir

Nous l'avons vu, sur le plan diachronique, la notion de l'enseignement du français en tant que langue seconde, dans un cadre scolaire, trouve des antécédents en France. En ce sens, le FLM découle historiquement du FLS. Cependant, en ressurgissant en d'autres espaces géographiques francophones, le FLS s'est doté des méthodes de FLE dont, encore

²³⁰ Par exemple, en mathématiques, on peut trouver une progression : TERRAIN J.-P., MILLON-FAURE K., DI MATTEO S., « Collège Edgar-Quinet », VEI, n° 153, *Le principe d'hospitalité*, Ville Ecole Intégration Diversité, CNDP, juin 2008, p. 121.

aujourd'hui, il demeure empreint en début d'apprentissage. Sur le plan synchronique, la notion recouvre actuellement différentes situations qui nous permettent de dégager deux principales formes scolaires de FLS. La première est développée dans les pays francophones et souvent, elle s'apparente comme discipline unique de la langue, avec une didactique propre organisée en cursus, inspirée du programme en FLM en France et développant des objets d'études propres (francophonie, variation du français, auteurs francophones). La seconde forme concerne la métropole et prendrait plutôt forme d'une pédagogie du français, subsidiaire et temporaire vis-à-vis de la discipline principale FLM. Cette double nature rend d'autant plus compliquée la désignation du FLS comme une discipline unique et autonome. En France, ce statut explique que, dans les discours des professeurs en charge des dispositifs linguistiques, la terminologie épurée de « français » est la plus populaire. Par ailleurs, l'appellation de FLS pourrait être litigieuse dans la mesure où les objectifs d'enseignement visent une maîtrise et un usage de la langue française, tels qu'elle devrait être considérée première (sur le même plan ou au premier plan par rapport à la langue d'origine). Par ailleurs, de même la circonscription du public est fragile sur les critères linguistiques (pourquoi ne pas intégrer les élèves natifs allophones, du cycle élémentaire ?), de même les objectifs d'apprentissage orientés sur la langue de scolarisation pourraient concerner plus d'un élève de classe type. La particularité du FLS scolaire métropolitain est d'être dénué de programme, ce qui se justifie dans la mesure où il est considéré comme une pédagogie et non pas une discipline. A travers notre problématique, nous cherchons à savoir si la mise en place d'un programme, en apportant un cadre aux professeurs, favoriserait les progressions des élèves à moins qu'il ne soit contraignant et inadapté au vu de l'hétérogénéité. Les opinions des professeurs sont très mitigées : peut-être qu'une forme plus souple, tel qu'un référentiel, serait plus adaptée. Par ailleurs, leurs réponses tendent à envisager le FLS non comme rattaché au seul enseignement du français, mais associé à l'ensemble des disciplines dispensées de façon spécifique aux élèves nouvellement arrivés. On se sera rendu compte que le FLS est caractérisé par l'importance accordée aux discours circulant dans l'ensemble des disciplines scolaires. C'est d'ailleurs un des points qui assure une démarcation avec l'enseignement du français langue maternelle, encore que, avec l'avènement du socle commun, tout professeur est censé évaluer les compétences de la maîtrise de la langue et ce, quelle que soit sa discipline.

Après cette approche théorique, où enjeux et objectifs ont émergé, nous allons étudier ce que recouvre la notion de FLS sur le terrain (les professeurs enseignent-ils encore avec les objectifs du FLE ? quelle place accordent-ils à la langue des disciplines ? ...) et observer si, à

travers toutes ces pratiques, ne se dégage pas une trame commune, sorte de programme en filigrane nécessité par les apprenants.

SECOND CHAPITRE. D'UN POINT DE VUE EMPIRIQUE : LES OBJETS D'ETUDES EN CLASSE D'ACCUEIL

2.1 L'organisation des séquences dans l'enseignement du français (étude de cas)

Face à la question de l'hétérogénéité des élèves nouvellement arrivés en France, nous cherchons à vérifier si, dans les dispositifs linguistiques, les objets d'études linguistiques varient véritablement. En observant les structures, nous avons constaté une grande diversité. Quelles sont alors les incidences lorsque le volume d'heures augmente ? Avec plus de temps, enseigne-t-on les mêmes objets linguistiques sur un temps didactique plus ample, accorde-t-on plus de temps à des projets ou augmente-t-on le nombre d'objets d'études ? Si la durée d'enseignement diverge d'une structure à l'autre, nous supposons que les incidences concernent plutôt le temps didactique que le choix des objets d'étude : quand le temps fait défaut, il y aurait autant d'objets d'études, mais on les enseignerait plus rapidement. Par ailleurs, dans certains dispositifs, les élèves suivent un apprentissage spécifique dans d'autres disciplines, qu'en est-il quand cet enseignement est absent : quelles répercussions sur les cours de français ? Enfin, est-ce qu'une didactique spécifique du français en tant que langue seconde apparaît ?

Nous allons donc observer et comparer les cours dispensés aux élèves nouvellement arrivés. Notre hypothèse est qu'à élèves similaires, on trouve des progressions similaires et qu'ainsi un programme se dessine en filigrane. Cependant, si notre hypothèse sur la similitude des progressions est invalidée, nous essaierons de comprendre pourquoi les enseignants ont opéré des choix distincts. Dans tous les cas, nous confronterons ces progressions aux besoins des élèves précédemment recensés.

Tout d'abord, nous aborderons l'enseignement plus spécifiquement du « français » à travers les progressions annuelles. Puis, nous prendrons en compte les différents objets d'études qui sont à la croisée d'autres disciplines. Pour étayer nos données, nous nous appuyerons sur le dernier rapport ministériel qui comporte une synthèse d'un travail d'investigation d'une année au cours de laquelle huit binômes de l'inspection ont visité la moitié des académies et ont mené des observations dans diverses classes²³¹. Par ailleurs, les

²³¹ KLEIN Catherine, SALLE Joël, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère

recherches en sciences de l'éducation ont permis de mieux connaître l'enseignement dans ces structures : nous nous référons aux enregistrements vidéo de Fatima DAVIN-CHNANE, analysés dans sa thèse (2005), et au travail de comparaison du projet de recherche *Culture d'enseignement / Culture d'apprentissage*²³² qui depuis 2007, à travers 20 pays, réunit près de 140 chercheurs. Ceux-ci travaillent à repérer si des « traits universaux » caractérisent les situations de FLE et de FLS (DAVIN-CHNANE, Felix et ROUBAUD, 2012).

2.1.1 Présentation des progressions en français de 20 professeurs

Récolte des données : les professeurs questionnés

Allons rejoindre les élèves de notre cohorte dans leur classe d'accueil. Qu'est-ce qui leur est enseigné ? Retour sur les progressions annuelles en français de l'année 2. A l'appel, quelques absents : le collège Ro est mis de côté²³³ et pour les collèges Ja et El, les professeurs ne sont pas disponibles. En revanche, un professeur de lycée (P20) se porte volontaire pour communiquer sa progression, aussi nous l'intégrons dans notre étude à titre comparatif avec le collège, d'autant qu'il accueille trois anciens collégiens de la cohorte à la rentrée de l'année 3. Excepté le professeur de lycée général, ils travaillent en collège catégorisé RAR (Réseau Ambition Réussite) ou RRS (Réseau de Réussite Scolaire).

Professeurs questionnés, en charge de l'enseignement du français dans les 12 structures linguistiques												
12 structures de collèges	Clg Ha	Clg He	Clg Fr	Clg Fa	Clg Ma	Clg Pi	Clg Ph	Clg Ch	Clg Han	Clg Ro	Clg Ja	Clg El
131 élèves de la cohorte	34	16	12	11	10	8	6	5	5	7	15	2
13 professeurs enquêtés	P1 P2	P11 P19	P9 P14	P15 P16	P17	P10	P18	P13	P12	NSA	/	/

Il faut lire : le professeur questionné P1 exerce au collège Ha où ont été inscrits 34 élèves de la cohorte.

Pour vérifier si des points communs se dégagent en raison d'une formation commune et pour obtenir des points de comparaison, six enseignants ont été sollicités dans 3 autres académies : Versailles (P3 et P5), Paris (P4) et Bordeaux (P6, P7 et P8).

de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2009.

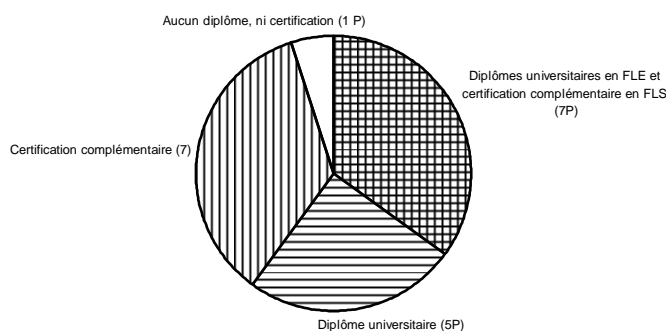
²³² [en ligne]. Disponible sur : <http://ceca.auf.org/>

²³³ Etant professeur principale de la structure NSA, il nous paraissait difficile de concilier la position d'observateur et d'observée, ce qui a motivé d'autant l'exclusion de cette structure.

Les formations des professeurs

L'échantillon global de professeurs reflète ceux observés lors des questionnaires précédents. Ils sont certifiés en lettres modernes, sauf une documentaliste de formation, un professeur au départ d'anglais et une contractuelle. Un tiers a obtenu un diplôme universitaire en FLE (Diplôme Universitaire, licences, maîtrises et un doctorat) et validé la certification complémentaire en FLS. Les autres ont seulement ou un diplôme en FLE, ou la certification complémentaire. Seul un enseignant (P18) n'a aucune formation spécifique. Quatorze ont eu une expérience antérieure du FLE. Les professeurs sont donc formés à la didactique du FLE et aux problématiques du FLS ; ils sont investis dans ces champs didactiques comme en attestent les formations universitaires, qui peuvent influencer leurs pratiques de classe.

Les formations des 20 professeurs (P) enquêtés sur leur progression annuelle (année 2)



Ce sont surtout de « jeunes » professeurs de classe d'accueil. Douze enseignent depuis moins de cinq ans en classe d'accueil. Pour deux d'entre eux (P10, P14), il s'agit même de leur première année. Une seule (P5) exerce dans une classe d'accueil depuis plus de dix ans.

Le questionnaire

Par le biais d'un calendrier annuel rempli par les enseignants et commenté lors d'un entretien, nous avons observé le pôle enseignant. Plusieurs ancrs d'observations ont été choisies, selon un découpage en rubriques relativement traditionnelles : l'aspect linguistique (conjugaison, grammaire, orthographe, phonétique), l'aspect discursif et communicatif (actes de langage englobant verbal et non verbal), les thèmes (des séquences), les supports écrits et visuels, la méthodologie et une rubrique ouverte aux divers projets menés par la classe.

L'analyse porte sur les objets d'étude, leur enchaînement les uns aux autres, indépendamment de la façon dont ils sont enseignés. Seuls les objets d'études ayant donné lieu à une trace écrite et des exercices sont recensés, mais un grand nombre de notions sont aussi abordées à l'oral, comme l'étymologie, le niveau de langue, les compétences culturelles, etc. Nous nous préoccupons ici du pôle de l'enseignant et de ce qu'il considère avoir enseigné même si d'autres compétences précieuses sont acquises par les élèves sans que l'enseignant ne juge bon de les citer (présenter une feuille de contrôle, gérer la prise de parole, expliquer un retard...) ou ait conscience d'avoir créé un cadre favorisant leur développement (ainsi des élèves utilisent des relatifs sans jamais les avoir étudiés) que l'on pourra désigner d'acquisition en milieu scolaire.

Ramassage des copies

Le questionnaire a été envoyé aux professeurs, rencontrés par la suite pour un entretien et une observation de classe pour les dispositifs hors de l'académie témoin. Ainsi, 7 professeurs ont communiqué une progression tapée à l'ordinateur (dont 2 d'années antérieures) ; 10 avaient déjà rempli le questionnaire de façon manuscrite ; 3 ont donné leurs réponses seulement lors de l'entretien (ainsi que les deux professeurs qui avaient remis une progression d'année antérieure). Si nous avons récolté les objets d'études de tous les enseignants, nous n'avons pas la gradation par période scolaire de 3 professeurs (P3, P5, P6) qui n'ont pas su indiquer précisément à quel mois ils étudiaient tel ou tel objet d'étude.

Pour 20 professeurs, 26 progressions ! Le point de vue « enseignant »

Si le questionnaire a concerné 20 professeurs, cela correspond à un nombre supérieur de progressions. A titre d'exemple, un professeur a présenté trois progressions distinctes avec des groupes différents, tant par le niveau linguistique, l'ancienneté en France que par le nombre d'élèves, progressions qui ont été complétées par celles de sa collègue (cela nous donne donc 2 professeurs pour 3 groupes, soit 6 progressions). Dans cet exemple, les cours de français sont cloisonnés pour des raisons pratiques puisque les deux professeurs se partagent le travail : l'un prend en charge le cours intitulé « FLE », tandis que l'autre s'occupe du cours « FLS ». Par ailleurs, un sous-groupe est constitué par niveau scolaire (élèves de 3^{ème} pour le brevet et l'orientation), ce qui modifie la progression.

Ces répartitions rendent complexe une vision d'ensemble de la progression linguistique de l'apprenant. En outre, des élèves suivent les cours d'autres groupes lorsqu'ils ont des heures de permanence ou bien, ils consacrent des heures à du travail individuel avec l'aide d'assistant

d'éducation ou encore, ils assistent à des cours de français en classe type. Par conséquent, il n'y a pas de correspondance exacte entre l'enseignement d'un seul professeur et l'apprentissage du français par l'élève qui arrive au cours de l'année. C'est pourquoi cette analyse aborde la didactique du français en tant que langue seconde par le pôle enseignant, mais difficilement du côté de la réception par l'apprenant.

Des progressions trimestrielles, semestrielles et annuelles, à horaire variable

Des structures imposent une progression limitée dans le temps. Prenons l'exemple parisien de P4 qui dispense du « Français Langue Étrangère Intensif » (FLEI) : la structure concerne des nouveaux arrivants totalement non francophones qui devraient acquérir les compétences de niveau A1 par le biais d'un apprentissage intensif de 18 heures hebdomadaires sur un trimestre. D'autres établissements fonctionnent par semestre, pour organiser des groupes de niveau linguistique et, dans le cas d'un grand nombre d'arrivées échelonnées, regrouper les débutants totalement non francophones en deux moments de l'année. Au collège Ha, le passage d'un groupe à l'autre est conditionné par la réussite à un examen en fin de semestre. Enfin, plus couramment les professeurs fonctionnent sur un rythme annuel.

Les structures : rappels concernant les heures, les effectifs et les cours spécifiques

Le volume horaire de français oscille ici de 6 à 18 heures. Parfois, on accorde autant de temps à des groupes d'élèves totalement non-francophones et d'autres de niveau A2. Suivant les académies, les élèves peuvent bénéficier du soutien linguistique tant que leur niveau le justifie ou, au contraire, la durée d'inscription est limitée à une année, reconductible si les besoins demeurent importants.

Le nombre d'élèves évolue dans l'année en fonction de leur arrivée et départ, voire de leur emploi du temps individualisé évolutif. En moyenne, les groupes comptent 12 élèves tandis qu'en juin, ils sont près de 16. L'écart le plus grand est une arrivée échelonnée de 15 élèves au fil de l'année, faisant passer un groupe de 6 élèves à 21.

Les trois-quarts des structures proposent des cours spécifiques : mathématiques et histoire-géographie sont les plus courants. Dans ces cas de figure, la langue de la discipline est travaillée en relation même avec la discipline.

Le niveau linguistique des élèves : groupe « homogène » et groupe « hétérogène »

La connaissance des élèves a été complétée grâce aux comptes-rendus d'évaluations initiales ou à des observations de classes hors de l'académie témoin. Nous considérons qu'un groupe de même niveau linguistique d'après le CECRL (ou A1 ou A2 ou B1) est « homogène ». Pour définir le niveau linguistique, nous avons deux dominantes : l'oral et l'écrit, qui ne sont pas toujours harmonisés (un élève de RDC peut se situer au niveau seuil à l'oral mais avoir des compétences d'utilisateur élémentaire à l'écrit), c'est alors la compétence la plus faible, c'est-à-dire l'écrit, qui a donné l'indicateur de niveau. Nous avons relevé le niveau linguistique à l'arrivée des élèves mais certains progressent rapidement et atteignent un niveau supérieur très vite. Autant dire que l'appellation de groupe « homogène » est une commodité plus qu'une réalité, mais elle réduit néanmoins l'écart linguistique comparé à un groupe réputé « hétérogène ».

2.1.2 Les conséquences de l'hétérogénéité des élèves sur les progressions

Gestion de l'hétérogénéité

Travail et progression individualisés, système de tutorat, gestion de l'hétérogénéité, sont des pratiques familières aux enseignants du premier degré. Vis-à-vis de l'hétérogénéité linguistique et scolaire des collégiens nouvellement arrivés, des enseignants du secondaire doivent trouver des solutions pour gérer l'hétérogénéité. Par exemple, plutôt que travailler en grand groupe, hétérogène, sur un fort volume horaire, des professeurs optent pour de petits groupes relativement homogènes, sur une durée moindre. Ainsi, dans un établissement, au lieu de travailler 14 heures avec 25 élèves, les professeurs accordent 7 heures à chacun des deux groupes constitués. L'organisation par groupes s'avère systématique quand la durée d'inscription dans un dispositif n'est pas limitée dans le temps : il est nécessaire d'adapter les cours en fonction des progrès des élèves qui passent au niveau supérieur. En revanche, à défaut d'organiser des groupes, il est encore plus nécessaire de gérer l'hétérogénéité. Plusieurs pratiques se rencontrent :

- individualisation / adaptation des activités (le professeur P5 déclare superviser au maximum 8 activités différentes en même temps) ;
- constitution de sous-groupes, ce qui se retrouve dans l'organisation spatiale de la classe (P7) avec deux tableaux sur des murs perpendiculaires et la disposition des tables en relation, comme cela se pratique dans les classes doubles du premier degré ;
- utilisation d'une méthode, permettant de reprendre ce qui a déjà été étudié en classe.

La gestion de l'hétérogénéité entraîne le développement de compétences non négligeables pour les élèves auxquels sont déléguées des charges enseignantes. A la fin d'une activité, à défaut d'attendre, certains mènent une autre activité en autonomie, voire aident un camarade. Les termes de responsabilité, d'entraide et d'autonomie caractérisent assez bien certaines situations de classe riches, ce qui rejoint les recommandations de Gérard VIGNER : « *bâtir un projet qui préserve tout à la fois la cohérence du groupe classe [...] et qui satisfasse aux besoins de chacun [...] ceci suppose que l'autonomie dans les apprentissages soit favorisée* » (VIGNER, 2005, p. 177).

Les incidences sur la progression

Le nombre de cours ou d'activités adaptées voire individualisées complexifie le rendu d'une progression. Ainsi, on observe des objets d'études supplémentaires pour le groupe des élèves avancés (GA), tel que le met en évidence – en rouge – la progression linguistique de P7 dont voici un extrait :

		Nom du groupe : P7 (19 élèves)		Niveau linguistique : A1.1 à A2 à l'arrivée	
		Nombre d'heures hebdomadaires :		12 heures assurées par P7 (<i>en rouge, les activités réservées au Groupe Avancé = GA</i>)	
		janvier - février	mars - avril	mai – juin (prévisions)	
Grammaire	Prépositions à/au/en + ville/pays <i>Pronom "y" (GA)</i> Mot interrogatif "où"	Les partitifs (expression de la qtt) <i>Le pronom "en" (GA)</i>	Possessifs <i>Démonstratifs (GA)</i> Accord des adj. de couleur <i>Types de phrase</i> <i>Pronoms relatifs</i>	Démonstratifs Place de l'adj.	
	Présent (1er et 2ème groupe + venir, partir) Passé composé avec "avoir", puis "être" <i>L'accord du participe passé (GA)</i>	Présent et passé composé (manger, boire) La construction "faire" + infinitif Impératif (faire) + <i>Impératif (GA)</i> Conditionnel présent (politesse) <i>Conditionnel présent (GA)</i>	Présent (verbes pronominaux) <i>L'imparfait (GA)</i>	Futur Subjonctif pst <i>Subjonctif passé (GA)</i> <i>Conditionnel avec "si" (GA)</i>	

Quand le grand groupe travaille sur les questions de lieu (*Où est Madrid ?*) et les prépositions afférentes (*Madrid est en Espagne*), le groupe avancé prolonge l'étude avec la reprise pronominale (*Où est mon stylo ? - Il est dans ta trousse. - Non, il n'y est pas.*). Ainsi, les élèves suivent la même séquence (ici, « *Je visite la France* ») et les mêmes activités (dans notre exemple, la grammaire), mais les objectifs peuvent être différenciés (les locatifs pour les uns et la pronominalisation pour les avancés). Sur ce principe, on peut signaler une expérimentation en 2005 par deux enseignantes du CASNAV de Lyon qui ont souhaité

« travailler avec le même livre tout en diversifiant les activités d'apprentissages » en classe d'accueil²³⁴. Au cours de ce travail, elles ont choisi trois élèves : non-lecteur, faible lecteur et bon lecteur, qui ont été interrogés sur leur rapport à la lecture et leur compréhension du livre. Il en ressort que c'est « l'élève la plus en difficulté ou du moins ayant les « manques » les plus importants en termes scolaires qui ait le mieux saisi et adhéré au sens de ce travail. [...] Une certitude demeure : il est possible de faire travailler tous les élèves d'une classe d'accueil, même très hétérogène, sur un livre dans son intégralité et sans transformer ni simplifier le texte. ». Cependant, si le texte n'a pas été simplifié, nous pouvons supposer que le discours du professeur l'a été et a servi de guide constructeur de sens pour l'élève qui était non-lecteur à son arrivée et qui a compensé par l'écoute tandis que les deux autres ont été plus scolaires (travail de repérage dans le texte, construction de réponses écrites).

Les professeurs du premier degré qui gèrent des classes doubles sont familiers de cette différenciation dans l'enseignement, à l'inverse des professeurs du secondaire, non formés à cette pédagogie. Cette gestion expliquerait des réticences d'enseignants face à la faisabilité d'un programme unique en classe d'accueil dans la mesure où les apprentissages se déroulent en des temps différents, avec des rythmes variables. Comme guides, certains utilisent des méthodes : si elles tracent une progression prédéfinie, ne limitent-elles pas aussi le champ d'enseignement ?

2.1.3 Le caractère modélisant des méthodes

Sont ici désignés comme « méthodes » les ensembles de matériel didactique très guidés (enregistrements sonores, cahiers d'exercices, livres de l'enseignant, Cdrom...) en opposition aux « manuels » retenus, ici, comme livres scolaires. Les premières méthodes d'enseignement du français en tant que langue seconde sont peut-être à chercher en France où, comme nous l'avons signalé précédemment, la langue française n'était pas maternelle pour bien des Français. Pierre BOUTAN nous rapporte les grandes lignes de la méthode Carré²³⁵ de la fin du XIX^{ème} siècle : un enseignement précoce qui ne s'appuie délibérément pas sur la langue d'origine et qui se ferait par dialogues, surtout entre élèves et professeur sur des

²³⁴ CARRAUD Françoise, PAYET Myriam, « L'analphabète en classe d'accueil », Actes du colloque international *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/communications.php>

²³⁵ BOUTAN Pierre, *op.cit.*, p. 91 : *Méthode pratique du langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas le français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale.*

thèmes de la vie quotidienne, du concret vers l'abstrait, mais discutés sur des schémas dialogués artificiels. L'objectif est l'acquisition de 1300 mots en un an. L'oral, avec le souci de la prononciation, précède l'écrit, ce qui est une « *rénovation pédagogique* » (BOUTAN, *op. cit.*, p 92). Cette méthode s'adresse aux enfants non francophones comme à ceux qui parlent un français populaire, alors que l'école vise une norme unique : le « parler comme un livre ». Depuis, nombre de méthodes ont vu le jour, évoluant au gré des méthodologies traditionnelles, directes, audio-visuelles, communicatives, actionnelles... mais elles sont réservées aux élèves venus en France ou vivant à l'étranger. Si l'on se base sur les apprenants, trois types apparaissent. Tout d'abord, les méthodes de français langue étrangère s'adressent à un public à l'étranger mais elles sont couramment utilisées en classes d'accueil. En second lieu, les méthodes de français en tant que langue seconde sont élaborées pour des élèves de cursus francophones (RDC, Sénégal...) et sont inconnues des classes d'accueil comme des classes types en France. Enfin les méthodes pour les élèves nouvellement arrivés sont rares puisqu'une seule méthode existe pour les collégiens : *Entrée en matières*.

La place des manuels et méthodes

Les manuels scolaires de français, issus des classes types, sont utilisés de manière tout à fait exceptionnelle par le seul professeur pour la préparation de ses cours. Un seul professeur aurait utilisé des exercices de grammaire extraits de manuels scolaires tandis que plusieurs s'appuient sur des manuels du primaire pour traiter des points de phonétique ou d'orthographe lexicale. Les manuels relevant d'autres disciplines sont absents : reste à savoir s'ils sont usités dans les cours spécifiques lorsque l'établissement en propose. Les autres supports communs aux classes d'accueil et aux classes types sont les Bled, les Bescherelle et les dictionnaires.

En revanche, les professeurs piochent abondamment dans des outils et des méthodes de FLE. L'usage d'une méthode est variable d'une année à l'autre, car les professeurs se lassent parfois, ainsi que des élèves maintenus l'année suivante. Par ailleurs, les moyens financiers alloués aux dispositifs d'accueil ne permettent pas toujours de doter la classe de méthodes plus actuelles. Dans notre échantillon, six enseignants sur les 20 questionnés suivent une méthode : *Entrée en matière*, *Bien Joué*, *Ado* ou *Hexagone*. La méthode *Hexagone*²³⁶, réalisée en 1994 pour des enfants par des formateurs de CEFISEM (ex-CASNAV) accorde la priorité à l'oral. Datant de 1999, les méthodes communicatives *Ado*, éditée par CLE International, et

²³⁶ WEISS Marlise, HAEFFELE Henri et GARCIA Francis, *Hexagone*, CEFISEM de Strasbourg, 1994 [en ligne]. Disponible sur : <http://cravie.ac-strasbourg.fr/>

Bien joué, de Hachette FLE, s'adresse à des adolescents. Elles s'accompagnent d'un cahier d'exercices. D'après le guide pédagogique de *Bien joué*, une unité représenterait environ dix à douze heures de cours et sachant qu'il y en a 12, on peut compter plus d'une centaine d'heures par ouvrage. La méthode *Entrée en matière* (désormais EEM) d'Hachette FLE est plus récente (2005). Conçue spécifiquement pour les élèves nouvellement arrivés en France, cette méthode dépasse rapidement l'aspect FLE pour viser l'enseignement tel qu'il est mis en place pour la discipline « français » et développer la langue des disciplines. Le FLS est donc l'articulation du FLE vers le FLM.

Lorsque les méthodes sont denses, certains points linguistiques des ouvrages ne sont pas traités tandis que d'autres peuvent être développés avec des exercices structuraux tirés de manuels de FLE ou à partir d'Internet avec le portail *lepointhfle.net*. Beaucoup d'exercices sont fabriqués par les professeurs qui écrivent parfois le texte déclencheur ou, plus rarement, adaptent des textes originaux en français facile.

Les influences des méthodes sur les progressions

Le suivi des méthodes influence l'apprentissage des élèves. C'est ainsi que la phonétique peut être quasi absente, la production écrite différée, la compréhension écrite simplifiée à des structures répétitives... Alain Chopin, spécialiste de l'histoire des manuels scolaires, mettait en évidence « *l'action modélisatrice du manuel sur les pratiques des enseignants* » (Chopin, 2000, p. 82). Dans notre cadre de recherches, on peut se demander si les objets d'études ne sont pas tributaires des manuels employés, qui compensent ici l'absence de méthodes conçues spécifiquement pour les élèves nouvellement arrivés. Par exemple, le traitement des compétences culturelles peut être mis en relation avec l'usage de manuels. Déjà en 1978, lors d'une observation de 10 classes, d'une journée pour chacune, il est apparu que les enseignants n'avaient pas une approche volontairement ethnocentriste mais que le peu de thèmes civilisationnels était tributaire des manuels, textes littéraires et illustrations qui y figuraient et excluaient l'évocation des cultures d'origine (BLANCHET et CHALET, 1978, p. 49). Ici, la question de l'influence des manuels demeure d'actualité. Preuve en est : le passé récent est étudié uniquement lorsque la classe utilise une méthode qui l'introduit. Autre exemple : avec les pages *D'une matière à l'autre* de la méthode *Entrée en Matières*, la langue des disciplines est abordée. Actuellement, les manuels utilisés ne proposent pas d'approche de l'histoire de l'art, maintenant prise en compte dans le socle commun, or on pourrait imaginer que les supports picturaux, les sculptures et l'architecture offrent des entrées motivantes pour travailler la langue française, ce qui serait l'occasion de concilier des objectifs scolaires et

valider des compétences de palier 3. Présence ou absence dans les matériels conditionne ainsi l'apprentissage, avec une prégnance plus ou moins importante. Néanmoins, cette influence est déviée par l'adaptation des enseignants : un professeur (P17) utilise la méthode *Ado* mais celle-ci, rattachée au français langue étrangère, ne permet pas de préparer les élèves à suivre les cours de français en classe type, alors l'enseignante introduit vers juin des extraits littéraires, permettant d'aborder le métalangage et des pratiques de classe type.

2.1.4 Thèmes des séquences, unités ou chapitres

Des aléas des progressions

Tous les professeurs ne suivent pas de méthode et donc de progression prédéfinie. Certains n'organisent même pas de séquences : suivant un rythme linéaire, un thème les amène à un autre dont le document les conduit à un autre, lequel nécessite le traitement d'un point de langue qui débouche sur un autre, etc. Aussi, il est parfois difficile de reconstituer la progression annuelle étant donné que les multiples éléments traités ne sont pas forcément fédérés sous un titre de séquence explicite surtout qu'à certaines époques, plusieurs activités peuvent être imbriquées : ainsi, en janvier, une enseignante (P18) travaille sur le thème de la santé, développant une simulation de prise de rendez-vous chez le docteur, tandis que dans le même temps elle organise la production d'un livre de recettes écrites par les élèves.

Unités vs séquences

Les méthodes de FLE fonctionnent plus généralement en « unités ». Celles-ci, structurées et répétitives dans leur fonctionnement, sont alors introduites par un thème comme *les loisirs*, une fonction langagière telle que *Prendre rendez-vous* ou une situation *Sur le marché*, etc. Avec une méthode, les élèves travaillent suivant une même procédure : par exemple, la séance peut se dérouler avec la compréhension orale d'un dialogue, repris en simulation, des exercices structuraux sur un point de langue, un point de phonétique, une ouverture interculturelle et parfois, un entraînement pour le DELF scolaire ou un « projet ». Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les types d'exercices et les consignes afférentes n'évoluent guère.

En revanche, en classe type, on organise l'année avec des séquences. A la différence de l'unité, la séquence n'est pas répétitive : elle a une configuration variable suivant les objets d'études. Reprenant les terminologies institutionnelles, une enseignante (P20) réunit les unités

de méthodes et les ré-intitule sous un titre de séquence : ainsi, l'unité 7 « *Une journée particulière* » et l'unité 8 « *C'est mon histoire !* » de la méthode EEM constitue la séquence « *Parler du passé* », qui se déroule entre deux périodes de vacances. Ailleurs, pour plus de clarté pour les élèves, une enseignante les désigne comme « chapitre ».

Le rythme des séquences

Le rythme de séquences est variable (de 6 à 12 séquences) et leur longueur aussi (de 2 semaines à près de 2 mois), indépendamment du volume horaire hebdomadaire comme on le voit dans l'exemple ci-dessous :

	Sept.	Oct	Nov.	Déc.
P2 6h (semestre)	L'identité	Les lieux	L'école	Les loisirs
	Le matériel scolaire	La famille	La cantine et la nourriture	
P9 7h (semestre)	Je me présente	Je donne mes préférences et mes habitudes	Je décris	
P7 12h	Je suis élève !		Le temps passe.	

Pour les classes d'accueil qui utilisent une méthode, le rythme d'enseignement ne correspond pas forcément à celui préconisé par la méthode : pour *Bien joué 1*, qui nécessiterait environ 144 heures maximum, le suivi de la méthode correspondrait à l'horaire indiqué ou à un volume moindre, estimé à environ 80 heures.

Thèmes abordés : récurrences

Dans la plupart de nos échantillons, les thématiques, les développements lexico-syntaxiques et communicatifs, sont apparentés d'un dispositif à l'autre, du moins au début de l'année. Les termes évoqués pour désigner les séquences de début d'année renvoient souvent au même objectif, quel que soit le niveau linguistique : être en mesure de se présenter (« *Je me présente* », « *l'identité* », « *Le portrait biographique, physique, moral* », « *je suis élève* », etc. pour 14 progressions). Ensuite, deux thèmes fréquents : l'école (« *le matériel scolaire* », « *le collègue* », « *transport scolaire* », etc. pour 8 progressions) ou la description, sous-entendue physique, vestimentaire, voire l'expression des goûts, des habitudes et des loisirs. Ces thèmes sont repris à travers des séquences orientées vers l'autobiographie.

Après, l'ordre des séquences est plus varié : une est axée sur l'espace²³⁷ (« géographie » du collège, du quartier ou de la France) et une autre met à l'honneur le temps qui passe ou qu'il fait²³⁸. D'autres thèmes anthropologiques et fédérateurs demeurent fréquents : famille, nourriture, santé, vacances, logement et services en ville. Enfin, des professeurs ménagent plus de temps pour l'approche de la discipline « français » et on trouve alors des séquences sur « les genres littéraires », « le récit fantastique », « le conte », « la poésie lyrique et engagée », « le théâtre et l'argumentation »...

Hormis pour ces dernières séquences, les thèmes sont assez constants à différentes strates de la séquence (thème général ou sous-jacent) avec des temps d'études extensibles ou réductibles en fonction du volume horaire de cours. Ils se recoupent avec ceux qu'on rencontre dans les manuels de FLE lesquels alimentent en grande partie les exercices et les supports audio et écrits quand les professeurs n'en créent pas « à la manière de ». On peut d'ailleurs retrouver des thématiques similaires pour les élèves scolarisés dans les groupes de niveau linguistique intermédiaire (A2 à B1). Ils ne semblent pas alors répondre à une gradation particulière car nous les rencontrons dans des ordres variés. Voici quatre exemples de progressions thématiques, avec des niveaux et des horaires différents :

	Sept.	Oct	Nov.	Déc.	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
P7 12h - De A1 à A2	Je suis élève !		Le temps passe.		Je visite la France.		A table ! J'ai faim.		Des portraits de famille	Maison meublée à vendre
P19 13 h - Niveau A1	Le portrait biographique, physique, moral		Les loisirs	et le temps en poésie	Le petit déjeuner		Le paysage, l'univers familial		L'eau et son cycle Les vacances	
P16 8h - Niveau A2	La présentation	La description	Les vacances		Le récit policier		Je me prépare aux examens !		Les relations familiales	Le dialogue
P14 7h - Niveau A2	La présentation d'une personne		Le collège Se situer dans l'espace		Se situer dans le temps		Les achats (dont les aliments)	Les loisirs et les projets	La BD	Les vacances

Après les points communs, les singularités

Si nous nous sommes attachée à mettre en évidence les similarités, demeurent riches différences et singularités, s'inscrivant dans la perspective actionnelle, où les thèmes anthropologiques décrits ci-dessus n'apparaissent que de façon incidente, non systématique et en relation avec des projets. Ainsi, des enseignants travaillent par projet la majeure partie de

²³⁷ Voici les titres relevés dans l'échantillon, concernant l'espace : « les lieux familiers », « la ville », « les lieux », « indiquer son chemin », « le paysage univers familial », « je visite la France », « se situer dans l'espace », « géographie française », « le quartier », « où allez-vous ».

²³⁸ Titres relevés : « la chronologie », « la datation », « le temps qui passe », « se situer dans le temps » et « la météo ».

l'année ce qui empêcherait la reconduite d'une progression similaire d'une année à l'autre. Il peut s'agir d'une correspondance de classe avec des élèves à l'étranger qui s'est développée avec la réalisation d'un carnet de voyage, d'un film et d'une interprétation théâtrale lors d'un « festival » des classes d'accueil (P6) ; l'appropriation d'un lieu dans une démarche culturelle voire artistique dont le carnet de route est un blog (P5) ; la réécriture d'œuvre comme *Roméo et Juliette* jouée dans un vrai théâtre (P8) ; etc. En dehors de ces moments de travail sur projet, ce sont des livres, des histoires, des poésies ou des chansons, des publicités, des clips et des films, des articles de presse... qui amènent à travailler sur la langue.

2.1.5 Le rythme d'enseignement ou l'inconscient didactique, à travers l'exemple de la conjugaison

En cherchant des points communs, des objets d'études apparaissent au même moment de l'année. Nous prenons ici l'exemple de la conjugaison. Dix-sept professeurs ont renseigné précisément l'ordre dans lequel ils ont abordé la grammaire. Quelles récurrences apparaissent, en fonction du volume horaire, du niveau linguistique et du nombre d'élèves ?

Des premiers trimestres qui se ressemblent et d'autres points communs

En observant le calendrier synthétisé, il semblerait qu'en début d'apprentissage, *quel que soit le volume horaire hebdomadaire*, les professeurs préfèrent ne pas multiplier les tiroirs verbaux et ce, probablement pour des raisons linguistiques et cognitives (découverte des pronoms personnels, du fonctionnement morphologique des verbes, vocabulaire réduit...) et extralinguistique (intégration scolaire dans les classes types, arrivée échelonnée de nouveaux élèves). Les professeurs attendraient une relative maîtrise avant de développer des actes de parole qui sollicitent d'autres temps et modes, comme on le constate ci-après :

La conjugaison des 4 premiers mois			
Groupe débutant "homogène"			
	septembre	octobre	novembre décembre
P17 (5h)	Présent (être, avoir, jouer) au sing.	Présent (aller, venir)	Présent (aller, prendre) Présent (pouvoir, mettre)
			Impératif 2ème pers. Futur proche
P13 (6h)	Présent (être, avoir, s'appeler)	présent	Présent Présent (pouvoir...)
P18 (6h)	Présent (s'appeler, être, avoir) au sing.	Présent (avoir, être, venir de) au sing. et pl.	Présent (1er groupe)
P9 (7h)	Présent (être, 1er groupe)		Présent (1er groupe)
	La notion de réfléchié dans les verbes pronominaux		
	Conditionnel de politesse "je voudrais"		
P9 (7h)	Présent (être, avoir, 1er groupe)	Présent (aller, faire)	Présent (être, avoir, faire, aller)
P15 (9h)	Présent	Présent	Présent Conditionnel de politesse
P1-P2 (11 h)	Présent (être, avoir, habiter)	Présent (1er groupe, aller)	Présent (2ème groupe) Présent (venir)
			Futur proche Passé récent
P19 (13h)	Présent (être, avoir, parler, habiter, s'appeler)		Présent (verbes du 2ème groupe + faire, aller, venir...)
P4 (18h)	Présent (être, avoir, s'appeler au singulier, puis au pluriel)	Présent (verbes du 1er groupe)	Présent des verbes fréquents (aller, pouvoir...)
		"aimer" + infinitif	L'impératif (des consignes) Le passé composé
Groupe hétérogène			
P10 (6h30)	Présent		Imparfait
P20 (11h) LYCEE	Présent (s'appeler, être, avoir)	Présent (venir, connaître, aller, faire)	Présent (verbes pronominaux) Présent (boire et manger)
		Présent (vouloir, pouvoir, devoir, savoir)	Présent (1er groupe -ger, -ter, -ler)
		Présent et impératif (venir, prendre) Impératif	Futur proche L'infinitif dans les recettes Le conditionnel présent de politesse
P7 (en rouge GA = Groupe Avancé - 12h)	Présent (être, s'appeler au sing.)		Présent (avoir, aller, premier groupe)
			La notion de passé, présent, futur <i>Le passé composé (GA)</i> Le futur proche <i>Le futur (GA)</i>
P8 (13h)	Présent	Présent Impératif	Présent

Le conditionnel « je voudrais... » est lié aux échanges dans les services (P15, P9, P20), le futur proche apparaît rapidement dans les méthodes pour décrire un emploi du temps ou parler

de la pluie et du beau temps (P2, P17, P7, P20) et l'impératif de quelques verbes, généralement à la seconde personne du singulier, sert pour l'expression des consignes.

Difficultés croissantes

Les élèves débutants manipulent d'abord les verbes « être » et « avoir » ainsi que ceux du premier groupe, utilisés avec les actes de paroles de niveau introductif (s'appeler, habiter, aimer...). Le choix des verbes est souvent en relation avec leur fréquence (des plus récurrents aux moins utilisés : aller, pouvoir...) ou leur régularité morphologique (du premier au troisième groupe tandis que les verbes pronominaux sont surtout étudiés à partir de janvier). Ces mêmes critères apparaissent pour d'autres tiroirs verbaux. Enfin, on observe des différences dans le mode d'introduction des formes verbales du présent (toute la déclinaison ou petit à petit, du « je » au « nous », au fil des semaines). Cette gradation de la difficulté ne se retrouve pas en classe type. Au vu de la densité de cet apprentissage, plusieurs professeurs insistent sur la manipulation du Bescherelle : si les élèves ne maîtrisent pas toutes les désinences verbales, du moins seraient-ils capables de les retrouver dans un ouvrage approprié, privilégiant ainsi le savoir-faire au savoir.

Des différences au second trimestre

A partir de janvier, on observe une différence plus marquée entre les élèves A1 en groupe « homogène » et les élèves A1 en groupe « hétérogène ». Les premiers vont plutôt poursuivre l'étude du présent et découvrir principalement les valeurs et la morphologie de l'impératif tandis que les seconds vont tous travailler sur les temps du passé, à savoir le passé composé, voire l'imparfait et le passé récent. Après les vacances de février, on ne relève plus de points communs : présent, impératif, futur proche, temps du passé, voire conditionnel. Ce qui n'a pas encore été étudié par les uns, l'est par les autres ou bien, on assiste à un prolongement. Seuls les groupes hétérogènes étudient un temps nouveau : le futur, qui ne sera abordé par les groupes homogènes qu'après les vacances de Pâques. En fin d'année, deux groupes hétérogènes étudieront le subjonctif et le conditionnel présent (P8 et P20). Il s'agit de dispositifs que les élèves quitteront à la fin de l'année. Pour les autres dispositifs, beaucoup d'élèves pourront être inscrits, à la rentrée de septembre, dans le groupe supérieur si leur niveau le permet. Deux établissements font exception : les élèves ne travaillent pas d'autre temps que le présent et l'impératif : ce phénomène est peut-être à mettre en relation avec le faible volume horaire.

L'influence de l'hétérogénéité du groupe sur le rythme d'apprentissage

Dans nos échantillons, on observe que plus le groupe est hétérogène, plus le rythme d'apprentissage est dense. Et ce, d'autant plus si le soutien linguistique est limité à une année et que les effectifs sont importants. Cependant, cela n'induit pas que cette étude soit accessible aux élèves débutants et que tous mènent les activités. Loin s'en faut : dans ces conditions, on accorderait peut-être moins d'importance au rythme individuel d'apprentissage.

Pas de relation systématiquement proportionnelle due aux différences horaires ?

Le nombre de temps et modes étudiés est en relation avec le volume horaire : moins d'heures, moins de temps et de modes étudiés, mais cette relation n'entraîne pas forcément de relation proportionnelle comme le suggère la comparaison « 13 heures » vs « 5 heures » de groupes « homogènes », à l'effectif comparable :

	sept.-oct	nov.-déc.	janv.-fév.	mars-avril	mai-juin
P19 (13h)	Présent (être, avoir, parler, habiter, s'appeler)	Présent (verbes du 2ème groupe + faire, aller, venir...)	L'expression du passé, du présent, du futur (imparfait, présent, futur)	Impératif présent	Le passé composé et l'imparfait
					Le futur
P17 (5h)	Présent (être, avoir, jouer) au sing. Présent (aller, venir)	Présent (aller, prendre)	Indicatif, infinitif et impératif dans les consignes Impératif	Passé composé avec "avoir", puis "être"	Passé composé / imparfait
		Présent (pouvoir, mettre)			
P13 (6h)	Présent (être, avoir, s'appeler) Présent	Présent (acheter, pouvoir...) Présent	Présent (verbes pronominaux, aller)	Présent Impératif	?

Le futur simple, moins usité à l'oral, n'est pas ici un temps prioritaire (P17) : il est donc sacrifié quand le temps manque. Avec la comparaison *P19* vs *P13*, l'écart est plus grand puisque aucun temps du passé ni du futur n'a été étudié.

Les élèves de niveau A2 à B1 : un enseignement en spirale ?

Dans certains dispositifs, l'organisation permet de bénéficier de cours de français durant deux à trois ans. Nos échantillons mettent en perspective deux années consécutives pour quatre établissements (même si notre étude est synchronique). Ainsi, lors de leur 2^{ème} année, les élèves (P1-P2) poursuivent l'apprentissage là où ils l'avaient stoppé en juin : reprise sur le futur, puis approfondissement avec les temps du passé auxquels s'ajoute le passé simple. Deux modes sont aussi développés : le conditionnel présent et le subjonctif. Une réelle progression sur deux ans est alors conçue.

Pour résumer

Pour les élèves débutants, nous trouvons la configuration suivante : le présent de septembre aux vacances de Noël, qu'il y ait 5 heures ou 13 heures de cours, puis à partir de janvier la poursuite du présent (traité parfois jusqu'en juin) ou le début des temps du passé, l'année scolaire pouvant se terminer avec l'expression du futur. Au passage, remarquons aussi une autre constante à travers la plupart des progressions : l'imparfait est souvent étudié après le passé composé, puis mis en perspective avec celui-ci. Quant au conditionnel (de politesse), au futur proche et à l'impératif, ils sont introduits à différents moments de l'année en relation avec les séquences. Le passé récent est étudié lorsque la classe utilise une méthode qui l'introduit. Si le groupe est hétérogène (avec « éléments moteurs ») et l'inscription limitée à une année, les objets d'études sont plus denses (introduction du subjonctif et conditionnel dans un cas), ce qui n'implique pas que tous les élèves sont en mesure d'acquérir les compétences dispensées. Sinon, l'année suivante : une reprise et un approfondissement, le développement des temps du passé, avec notamment l'introduction du passé simple et l'étude de deux nouveaux modes : le conditionnel et le subjonctif.

Par ailleurs, à observer ce calendrier et cet exemple, on comprend qu'il est plus difficile d'intégrer les élèves non francophones qui arrivent à partir de janvier. Cette difficulté est résolue par la mise en place de groupe trimestriel ou semestriel.

2.2 L'enseignement du français : quelque part entre FLE et FLS (étude de cas)

A travers les progressions des 20 professeurs, se dégagent des traits communs dans les thématiques et le rythme d'enseignement, indépendamment de l'hétérogénéité du groupe, du

niveau linguistique et du volume horaire. Si les thèmes sont influencés par le FLE, la progression linguistique apparaît en revanche plus lente que dans les propositions de manuels. Cependant, ces points communs caractérisent principalement le début de l'année car au cours du second trimestre, la progression linguistique révèle une accélération de l'apprentissage lorsque le groupe est hétérogène et que l'inscription est limitée à une année (P7, P8). Bien qu'un cadre commun général se dessine en trame de fond, le contenu sous jacent aux séquences présente des variations dans la conception de l'enseignement du français, comme nous allons l'analyser maintenant.

2.2.1 Une séquence à la croisée du FLE, FLM, FLS ? « A table ! »

La place de la nourriture en FLE, à l'école et dans les dispositifs linguistiques

Sous un même intitulé de séquence, l'approche du français varie : nous prenons l'exemple de la nourriture. A travers l'observation des activités, se déroule en filigrane l'histoire des méthodologies du FLE mâtinée de programmes scolaires passés ou en vigueur. Dans les cours de français en tant que langue seconde, le thème de l'alimentation apparaît fréquemment au menu, dans le cadre d'une séquence plus ou moins longue (de deux semaines à une période entre deux vacances) pour la moitié de notre échantillon, quel que soit le niveau linguistique. Les autres enseignants l'étudient généralement au cours de quelques séances, pour exprimer le goût (« *j'aime les frites* »), des habitudes (« *le matin, je bois du café* ») et évoquer l'école (« *à la cantine* »). Avec quels objectifs, quels contenus didactiques, quelles activités ou quels supports ? Voici ce qui a été observé dans l'échantillon :

Une séquence à part entière dans le cadre de suivi de méthodes	
P2	<i>Mai</i> . La nourriture est traitée dans une séquence à part entière, à partir de la méthode <i>Bien Joué</i> et donne lieu à des dialogues simulés au restaurant.
P12	<i>Novembre-décembre</i> . La nourriture est étudiée dans une unité de <i>EEM</i> "A chacun ses goûts !". On trouve le conditionnel de politesse.
P13	<i>Vers janvier</i> . Dans le cadre de la séquence sur la vie quotidienne, proposée par la méthode <i>Hexagone</i> , on trouve l'alimentation traitée dans les échanges chez les commerçants. L'alimentation réapparaît lors de la réalisation d'un panneau sur les pays d'origine.
P17	<i>Vers janvier</i> . Dans le cadre de la séquence "Qu'est-ce qu'on mange ?", proposée par la méthode <i>Ado</i> , on trouve le thème de l'alimentation.
Une séquence à part entière sans méthode	
P7	<i>Mars-avril</i> . La nourriture donne lieu à une séquence à part entière "A table, j'ai faim !", avec des situations à la boulangerie, chez le primeur, dans la cuisine. Les ustensiles de cuisine sont étudiés. En plus des supports FLE ou fabriqués, deux textes sont proposés : une saynète "La cuisine française" et une chanson "La recette" de Les petits lous du jazz. Le conditionnel de politesse et l'impératif sont travaillés. De plus, une sortie sur le marché, avec le professeur de SVT permet de mieux découvrir les aliments.
P8	<i>Décembre</i> . L'alimentation est traitée dans une séquence à part entière. Un support littéraire est proposé aux élèves : <i>Happy Meal</i> d'Anna Gavalda.
P10	<i>Mai-juin</i> . La nourriture donne lieu à une séquence à part entière (non renseignée).
P11	<i>Octobre</i> . L'alimentation est traitée dans une séquence à part entière : la cuisine. Elle est abordée notamment grâce à un groupement de textes "cuisine" : Cocteau, Dac, Topor, Gainsbourg. C'est l'occasion de (re)voir l'impératif.
P14	<i>Mars-avril</i> . En étudiant les échanges dans les magasins, les élèves abordent la nourriture, ce qui nécessite de manipuler le conditionnel de politesse. C'est l'occasion d'évoquer la cuisine et les fêtes.
P19	<i>Janvier</i> . Le petit déjeuner donne lieu à une séquence à part entière, développée aussi en compétences culturelles. Au cours de cette séquence, un texte littéraire " <i>Renart et les jambons d'Ysengrin</i> " permet de développer l'expression de la faim et de la nourriture.
P15	<i>Octobre</i> . L'alimentation est traitée dans une séquence à part entière : <i>Bon appétit</i> . Il s'agit de discuter autour de son alimentation.
P18	<i>A partir de janvier</i> . La nourriture est traitée dans le cadre d'un projet. Il s'agit de réaliser un livre de recettes, rédigées et tapées à l'ordinateur par les élèves.
Des séances dans le cadre de séquence	
P2	<i>Novembre</i> . La nourriture est abordée dans une séquence qui concerne l'école et apparaît donc en lien avec le vécu des élèves : la cantine. Le mode impératif est traité plus tard avec les directions (indiquer une direction).
P4	<i>Septembre</i> . La nourriture est abordée dans le cadre de l'expression du goût ("j'aime/je n'aime pas"), avec des documents FLE ou fabriqués par le professeur et les productions des élèves. L'impératif est traité plus tard avec les consignes scolaires.
P9	<i>Octobre</i> . La nourriture est abordée dans le cadre de l'expression des habitudes ("Le matin, je déjeune...") et du goût ("j'aime.." avec des documents FLE ou fabriqués par le professeur (imagier ...) et les productions des élèves. C'est l'occasion d'étudier la quantité (un kilo, un paquet...) et de développer le champ lexical des magasins. Un point culturel concerne plus précisément la constitution d'un petit déjeuner équilibré. L'impératif n'est pas traité dans la session débutant. En revanche, les dialogues simulés sont l'occasion de manipuler le conditionnel de politesse ("je voudrais...").
P20	La nourriture est abordée lors de séances consacrées aux fêtes (A1 à B1).
Pas de séquence spécifique, pas de séance spécifique	
P1	Pas de séquence à part entière pour ces élèves qui ont au moins le niveau A2.

P16	La nourriture ne donne pas lieu à une séquence à part entière pour ces élèves qui ont au moins le niveau A2. Cependant, les élèves croisent le champ sémantique à travers des textes tels que <i>Les croissants</i> , de F. Raynaud.
	Non renseigné.
P3	Non renseigné.
P5	Non renseigné.
P9	Mai-juin. La nourriture est peut-être traitée dans la séquence sur la ville, non renseignée.

Les approches relevées : communicative, littéraire, actionnelle voire interdisciplinaire

Pour les six professeurs qui suivent les méthodes de FLE ou EEM, l'étude se fait à partir d'un dialogue, souvent repris en classe sous forme d'une simulation (à la cantine, au restaurant, à la boulangerie), qui débouche sur des exercices de production orale ou écrite, avec l'étude d'un point de langue. Remarquons que la méthode EEM permet l'introduction d'un texte authentique *Les croissants* de F. Raynaud (P16). D'autres progressions sans méthode se distinguent par l'introduction de textes authentiques, ici littéraires : la fable animalière de *Renart et Ysengrin* (P19), une saynète théâtrale (P7), la nouvelle *Happy Meal* d'Anna Gavaldà (P8), un groupement de poésies (P11). Enfin, la perspective actionnelle, se confondant ici avec la pédagogie du projet, est retenue : la production d'un livre de recettes (P18) a motivé des échanges communicatifs à l'oral et l'écrit et mis en œuvre des compétences transversales de recherches, de rédaction, de travail de groupe et de traitement de textes, tandis qu'une sortie sur le marché (P7), avec l'accompagnement du professeur de SVT, a favorisé un travail interdisciplinaire.

Ingrédient incontournable : la grammaire

Sur le plan grammatical, on peut observer que c'est moins l'occasion de travailler l'impératif – étudié fréquemment dans l'acte d'indiquer un chemin plutôt qu'avec les recettes – que le conditionnel de politesse (*Je voudrais un jus de fruits*). L'insistance peut être faite sur la maîtrise de l'orthographe lexicale du vocabulaire : ainsi, des listes de mots sont parfois proposées à des élèves (P7, notamment).

Le FLE, des objectifs communs avec les programmes scolaires ?

Est-ce que les objectifs des méthodes FLE peuvent être communs avec ceux des programmes de l'école ? Les objectifs respectifs peuvent être caractérisés comme il suit. Du côté du FLE, l'enjeu est communicatif, aussi la nourriture est traitée à travers des dialogues au restaurant, à la boulangerie, etc. Dans une perspective actionnelle, l'enseignant peut aussi innover des activités créatives (travail plastique autour des aliments), pragmatiques (sorties

pédagogiques au supermarché), interculturelles (expositions ou goûters du monde) pour résoudre des tâches. Du côté scolaire, dans le cadre de l'Éducation Nationale, la nourriture était traitée en technologie avec des préparations en atelier cuisine, dans le respect des règles de sécurité. En Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), l'importance de l'éducation nutritionnelle est réitérée pour tous les cycles du collège²³⁹. En revanche, pour les disciplines « français » ou « histoire », occasionnelles sont les séances qui lui sont dédiées.

Considérons l'éducation nutritionnelle. La méthode *Bien joué 2* consacre dans son unité 4 un point sur l'« *Education à la santé, vie saine, nutrition* ». Un professeur (P9) s'attaque à la constitution d'« *un petit déjeuner équilibré* » et les élèves s'expriment sur leur culture d'origine. Voilà un exemple pour la didactique des langues. Cependant, le programme national Nutrition Santé (PNNS) ne se recoupe pas avec la perspective interculturelle : le PNNS concerne plutôt l'équilibre alimentaire d'après un point de vue occidental prescriptif, tandis que la perspective interculturelle amène à échanger sur les différents modes d'alimentation, suivant les pays. Par exemple, le modèle du petit déjeuner équilibré en France n'est pas celui d'un grand nombre de pays : différences et ressemblances des menus sont discutées en classe d'accueil sans que la question de l'équilibre alimentaire ne soit traitée. Inversement, en classe-type, l'équilibre alimentaire est décrit sans approche interculturelle et la comparaison avec d'autres pays n'intervient qu'en géographie avec la question de... la sous-alimentation (classe de 5^{ème})²⁴⁰. Sous l'apparente ressemblance de titres de séquences, les objectifs (*expression sur des points de civilisation vs lutter contre l'obésité*, par exemple) divergent. De plus, les professeurs de français développent rarement le vocabulaire scientifique (muscles, protéines...) qui serait plutôt pris en charge par les professeurs de SVT dans les cours spécifiques parfois mis en place (3 établissements concernés dans l'échantillon).

Envisageons maintenant la discipline « français ». Le champ sémantique de l'alimentation est abordé à travers l'étude de texte. C'est le cas par exemple des nouvelles, de la fable animalière (P19) ou du groupement de poésies sur la nourriture (P11). Ainsi, bien que la majorité des progressions visent les compétences communicatives (*apprendre le français*), il n'en reste pas moins que certains professeurs orientent le traitement d'une thématique vers des compétences scolaires au programme (*apprendre en français*), même si, au stade linguistique des élèves, l'approche demeure parfois sommaire. Il semblerait que cette

²³⁹ Circulaire n°2009-068 du 20 mai 2009 (BO n°21 du 21/05/2009) relatif à la préparation de la rentrée 2009, priorité « aider les élèves à prendre en charge leur santé »

²⁴⁰ MEN, *Nutrition à l'École*, « *Alimentation et activité physique* », *Dossier national à destination des équipes éducatives*, février 2009.

association FLE/programme scolaire s'opère plus facilement pour la discipline de son concours – à savoir les lettres modernes – que pour l'ouverture à d'autres champs disciplinaires pour lesquels le professeur n'a pas été formé.

Syncrétisme et petite cuisine FLE, FLS, disciplines scolaires : l'exemple de P7

On relève des influences des différentes formations des enseignants, qui mêlent pédagogie et didactique, issues de la triade FLE, FLS et programmes scolaires. Prenons l'exemple de P7, certifiée en lettres modernes, titulaire d'une licence en FLE et qui a connu des expériences professionnelles dans le domaine du FLE. Elle construit principalement ses propres supports :

Nom du groupe : P7 (19 élèves)		Niveau linguistique : A1.1 à A2 à l'arrivée	
Nombre d'heures hebdomadaires :		12 heures assurées par P7 (<i>en rouge, les activités réservées au Groupe Avancé = GA</i>)	
mars - avril			
Grammaire	Les partitifs (expression de la quantité) <i>Le pronom "en" (GA)</i>		
Orthographe			
Conjugaison	Présent et passé composé (manger, boire) La construction "faire" + infinitif Impératif (faire) + <i>Impératif (GA)</i> Conditionnel présent (politesse) <i>Conditionnel présent (GA)</i>		
Actes de langage (oral et écrit)	Exprimer des besoins - Exprimer des préférences - Faire des achats - Exprimer l'ordre - Lire/écrire une recette/une liste de courses		
Phonétique	Les sons [ã] et [ɔ] et les sons [ŋ] + [wa]		
Vocabulaire	L'expression de la quantité - Le marché (primeur...) - L'alimentation et les boissons - Le restaurant - La cuisine (ustensiles...) - La boulangerie		
Thèmes	A table ! J'ai faim.		
Textes / livres étudiés	Saynète "La cuisine française" Chanson "La recette", Les petits loups du jazz		
Films / images	Photographies, documents authentiques		
Compétences culturelles	Gastronomie française et spécialités régionales - Les fêtes et leur repas - <i>L'argent et la banque (GA)</i>		
Méthodologie	/		
Autre	Sortie sur le marché avec le professeur de SVT		

Le début de séquence rappelle les méthodes SGAV, avec les outils technologiques actuels. Des diaporamas (boulangerie, primeur, cuisine, restaurant) sont projetés aux élèves où les listes de vocabulaire à apprendre sont illustrées, diapositive après diapositive, à la suite de quoi des dialogues répétitifs sont produits à l'oral, avec un prolongement écrit qui tient

compte de la grammaire et de la phonétique. Les bases acquises permettent d'accéder à des textes (saynète et chanson). Le travail est mené dans une perspective interculturelle (cuisine d'ici et d'ailleurs) et civilisationnelle (gastronomie française). Les objectifs scolaires sont inclus à travers un projet sur l'équilibre alimentaire, soutenu par le professeur de SVT. Intégrer ces différents objectifs nécessite plus de temps, d'où la conduite de la séquence entre deux périodes de vacances.

2.2.2 Vers la discipline « français »

Gérard VIGNER posait une interrogation, toujours d'actualité : faut-il « *enseigner le français selon les normes de l'école, langue scolaire centrée sur des objectifs d'acquisition des savoirs ou le français approché comme langue vivante, destinée à faciliter les échanges entre les multiples locuteurs du monde francophone, empruntant au FLE ses techniques les plus efficaces ?* » (VIGNER, 2001, p. 8). Les réponses, à travers les pratiques, sont encore très partagées. Des progressions relevées intègrent des compétences relevant des programmes scolaires de français dès le niveau introductif. Cela se traduit par l'introduction progressive du métalangage (en analyse grammaticale, par exemple), des activités en relation avec le CDI, des exercices propres à la discipline (sujet d'imagination, dictée...), l'étude de l'image (analyser un tableau), des méthodes de travail (utiliser un brouillon, introduire des exemples), la confrontation à différentes formes discursives de l'écrit (documentaires, récits...), la lecture cursive (livres en français facile) et l'étude de textes littéraires authentiques. On trouve ainsi des séquences proches des classes types, intitulées comme il suit : *le conte ; la poésie ; le théâtre ; les genres littéraires ; la nouvelle ; le récit fantastique ; l'autobiographie* (2 occurrences) ; *la poésie lyrique et engagée ; le théâtre et l'argumentation ; le roman policier ; les fables ; Tartuffe ; dénoncer ; la nouvelle à chute ; le récit policier* et autour d'œuvres centrales pour des projets : *Pierre et le Loup, Roméo et Juliette*. En prenant les textes littéraires comme indicateurs, nous identifions alors quatre organisations quant à leur introduction. Les voici :

Organisation 1 : organisation profilée FLE (P4, P13, P18)

En 2001, Fatima DAVIN-CHNANE constate que « *les méthodes FLE sont dominantes dans les classes d'accueil* » (DAVIN-CHNANE, 2005, p 68). Dix ans plus tard, qu'en est-il ? Trois progressions (P4, P13, P18) n'introduisent aucun texte littéraire et prennent une configuration assez similaire à ce qui est proposé dans les méthodes communicatives de

français langue étrangère, à l'adresse des adolescents non-francophones. Par exemple, l'une trimestrielle et intensive (P4) vise en un court temps à faire acquérir aux élèves les bases pour communiquer dans leur environnement d'adolescents collégiens (emprunter une fourniture, exprimer un besoin...) et extrascolaire (parler du temps, lire un plan...). Elle s'appuie sur une dizaine de méthodes de FLE, ainsi que sur des sites Internet. La distinction avec le FLE est signalée dans sa progression suivant deux entrées : en méthodologie (avec la lecture de l'emploi du temps, la présentation et correction de contrôle, la planification de son travail et l'usage du cahier de textes ou de l'agenda, la maîtrise des outils de travail tels que dictionnaire, Bescherelle, supports géographiques) et en grammaire avec l'introduction de métalangage lié à l'analyse grammaticale.

Les deux autres progressions annuelles pour non-francophones (P13 et P18) fonctionnent sur des situations de communication, travaillées à l'oral et à l'écrit, qui débouchent sur l'étude de lexique et incidemment, de points grammaticaux. Un professeur (P13) s'appuie sur le suivi de la méthode *Hexagone* puis d'*Entrée en matière*, tandis que l'autre (P18) constitue ses propres séquences (ou unités) en piochant dans différentes méthodes de FLE (*Junior, Tandem, Déclie*) et les ressources d'Internet (*lepointdufle.net, lexiquefree.fr*), grâce au tableau numérique. Les pratiques de classe sont diversifiées : jeux, chansons, photolangage, et bien entendu, exercices structuraux. En compétences culturelles, on rencontre surtout les thèmes anthropologiques. Des projets interculturels favorisent le travail collectif : l'écriture d'un livre de recettes imprimé, une exposition de posters sur les pays d'origine. Les compétences plus spécifiques au milieu scolaire sont moins abondantes : élaboration d'un contrat de classe ; insistance plus marquée sur la ponctuation et la maîtrise de l'orthographe lexicale, qui se traduit par un travail accru sur la relation phonème-graphème ; travail sur la phonétique et pratique de la dictée. Dans ces exemples, seulement deux textes littéraires (poétiques) ont été signalés.

Remarquons que le fait de s'appuyer sur un plus grand nombre de méthodes permet de multiplier les exercices sur un même thème et compenser les restrictions imposées par les méthodes de FLE, limitées en terme d'exercices, dont le rythme et l'usage unique ne semblent pas adaptés aux collégiens nouvellement arrivés.

Nous donnons ici comme exemple la progression de la structure intensive de français, FLEI de l'académie de Paris (P4). Elle a été réfléchiée en groupe de travail et conçue au départ pour un semestre ; elle est ramenée actuellement à un trimestre. Au terme de cette session, il est envisageable que l'élève rejoigne une classe d'accueil ordinaire dans son collège de secteur. Nous mettons en rouge les éléments qui nous paraissent non systématiques en FLE mais correspondent plutôt à des objectifs de classe type.

		Nom du groupe : P4 (1 trimestre)		Niveau linguistique : A1.1 vers A1 en cours (dont NSA)	
		Nombre d'heures hebdomadaires :		18 heures assurées par P4	
		septembre		octobre	
				novembre	
Grammaire	Pronoms personnels sujet + pronom moi-toi La notion de verbe La notion de nom commun / propre Masculin/féminin La ponctuation Le présentatif + nom	Remplacer un gp nominal par un pronom personnel sujet Négation "ne...pas" Les possessifs Accord en genre/nombre La coordination avec "et" Le présentatif + adjectif La phrase exclamative	L'interrogation Les possessifs Accord en genre/nombre Métalangage : sujet, verbe, infinitif conjugué	Métalangage : complément circonstanciel	Le pronom "on" Métalangage : complément circonstanciel Nom propre / commun
Orthographe	L'apostrophe				
Conjugaison	Présent (être, avoir, s'appeler au singulier, puis au pluriel)	Présent (verbes du 1er groupe) "aimer" + infinitif	Présent des verbes fréquents (aller, pouvoir...) L'impératif (des consignes)	Présent des verbes fréquents Le passé composé	
Actes de langage (oral et écrit)	Epeler Se présenter, présenter Demander l'identité de qq (poser des questions) Saluer et utiliser les formulations de politesse	Dire ce qu'on aime ou pas, demander à qq ses goûts Décrire une personne	Exprimer un besoin, emprunter	Décrire, comprendre un emploi du temps Raconter des habitudes passées Exprimer la cause	Décrire un lieu, un pays L'expression de l'obligation Indiquer un chemin
Phonétique	L'alphabet				
Vocabulaire	L'identité (nom, adresse, téléphone) La nationalité Les nombres de 0 à 20, puis de 20 à 100 La salutation La politesse	Les goûts (suivant les besoins) sur le sport, la musique, les matières scolaires , la nourriture La famille + âge de la vie Les nombres de 100 à 1000 Les vêtements Le corps et mots de la description physique Usage de "avoir" (mal, faim, soif, froid ...) Traits de caractère	Le matériel scolaire Les consignes Constructions verbales avec l'école (aller à, partir de ...) Les verbes de l'activité scolaire (distribuer, ranger...) Les couleurs	Les jours et indicateurs de temps La date L'heure Les moments de la journée La météo	Les prépositions de lieu Les supports géographiques (carte, plan...) Les verbes de mouvement
Thèmes	La présentation	L'expression des goûts La description d'une personne	Les objets	La chronologie La datation	Les lieux familiers L'espace géographique
Textes étudiés	Dialogues, textes de méthodes (Bravo, Junior, EEM, Latitude, Forum, Oh là là, Exercices d'oral en contexte, Grammaire en dialogues, Grammaire progressive, Vocabulaire progressif, Phonétique progressive + sites internet)				
Livres étudiés					
Films					
Compétences culturelles	L'ordre du nom-prénom Les prénoms masc./fém.	Respecter les goûts des autres	Les objets des systèmes scolaires	Le calendrier scolaire	Découvrir le pays de l'autre (les drapeaux, des monuments)

	La politesse (tu-vous ...) et la gestuelle Compter avec les mains	Connaître le personnel du collège La cellule familiale			
Méthodologie	Remplir une fiche d'identité Prendre un livre, un cahier dans le bon sens Recopier en respectant une présentation donnée Présenter / corriger un contrôle	Rédaction de dialogues Chercher un verbe dans un livre de conjugaison ou sur internet Organiser des informations pour une production	Travailler seul à partir d'une consigne Se relire pour se corriger Se repérer dans un dictionnaire	Planifier son travail à la maison Se repérer dans un calendrier Utiliser un livre de conjugaison	Lire un plan Ecrire une adresse Se repérer sur différents supports : atlas, carte, globe, google map...
Autre					

Organisation 2 : cloisonnement des cours « de » et « en » français (P1, P2, P15, P20)

Dans trois établissements (P1, P2, P15, P20), on a séparé d'un côté, des heures caractéristiques de l'enseignement du FLE et d'un autre côté, des enseignements plus littéraires, intitulés alors FLS, littérature ou lecture, dont le temps accordé est toujours moindre que celui consacré à la communication et aux points de langue comme on le constate dans nos exemples :

- P1 et P2 : 6 h. FLE + 5 h. FLS
- P15 : 7 h. d'étude de la langue + 2 h. lecture
- P20 : 11 h. français + 4 h. littérature

Pour ce qui est de la partie FLE, les professeurs suivent une seule méthode, exception faite de P15 qui puise dans différents manuels. En ce qui concerne la partie plus littéraire, les heures se caractérisent par l'étude de textes de jeunesse ou classiques, adaptés ou authentiques, l'initiation aux genres (poésie, théâtre, contes...), des thématiques de séquence inspirées des classes types (la « *poésie lyrique et engagée* » au programme de 3^{ème}), des méthodes d'apprentissage (mémorisation de textes, récitation, lecture expressive...) et des activités notamment de production écrite (*Récris en remplaçant... par... ; Termine l'histoire ; Récris l'histoire à la manière de...*). L'introduction des textes littéraires se déroule donc de façon cloisonnée dès le début de l'année en vue de préparer les élèves aux cours de français tels qu'ils se pratiquent dans les classes-types. Dans notre relevé, nous observons aussi des adaptations linguistiques des supports pour l'entrée dans les textes littéraires. Comme les corpus de textes littéraires accessibles au niveau A1-A2 sont rares²⁴¹, un professeur (P15) se tourne vers les livres en lecture facile présentant l'avantage de travailler les compétences

²⁴¹ En terme d'ouvrage spécifique, on compte *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés*, d'Elisabeth Faupin et Catherine Théron. Les autres manuels, tels que *La littérature progressive du français*, de CLE International demeurent difficiles même au niveau débutant.

linguistiques tout en découvrant un volet de la littérature et le contexte culturel dans lequel l'histoire se situe.

Dans l'exemple de P1 et P2 (ci-après), les élèves bénéficient de 6 heures intitulées « FLE » où ils travaillent la communication quotidienne, l'orthographe lexicale et grammaticale, avec la méthode *Bien joué* et pendant 5 autres heures hebdomadaires intitulées « FLS », ils abordent la discipline « français » et les différents genres (poésie, théâtre, nouvelle, presse...) qui figurent au programme du collège. Les deux modules ne présentent aucun lien. Par exemple, en mars, dans le cours de FLE, des élèves de niveau intermédiaire (CECRL, 2000) suivent une séquence sur la santé, en travaillant comme fonction langagière la prise de rendez-vous chez le docteur dans une perspective actionnelle, ce qui nécessite de travailler sur le vocabulaire du corps, le présent et les prépositions. Dans le même temps, en cours de FLS, ils étudient la poésie contemporaine, la notion de rimes, de strophes et sont amenés à apprendre la morphologie du passé composé ; l'objectif général est d'identifier la forme poétique et mettre en voix une poésie. Les deux séquences sont donc tout à fait cloisonnées.

Nous donnons l'exemple du deuxième semestre où les élèves de fin niveau A1 suivent des cours de « FLE » (avec P2) et des cours de « FLS » (avec P1). Les cours de FLS figurent en rouge.

	Nom du groupe : P2b+ P2a (2 semestres)				Niveau linguistique : A1 vers A2	
	Nombre d'heures hebdomadaires :				11 heures assurées par 2 professeurs : 6 heures FLE (en noir) par P2 + 5 h en FLS (en rouge) par P1	
	janvier	février	mars	avril	mai	juin
Grammaire	Forme négative "pas de"		Les prépositions	Les prépositions	Le partitif	Les pronoms compléments
	Nature et fonction (COD-COI)		Fonction cplt circonstanciel (temps et lieu)		NR	
Orthographe	Le pluriel en -x	Le pluriel en -aux	Dictée de mots et de phrases		NR	
	Orthographe des homonymes grammaticaux : et/est/es ; mais/met/mes ; sont/son		Dictée de mots		NR	
Conjugaison	Présent (3ème groupe -re/oir)	Passé composé	Présent (3ème groupe en -ir)	Passé composé / imparfait	Futur simple	révisions
	Impératif		Révision du futur proche	Les verbes pronominaux		
	Présent		Passé composé		Imparfait	
Actes de langage (oral et écrit)	Demander, indiquer un chemin / donner des instructions	Raconter un événement (une visite, une journée)	Prendre un rendez-vous	Parler de ses habitudes, de ses loisirs	Faire des projets	
	Inviter qq		Raconter des habitudes passées	Raconter un événement	Commander au restaurant	
	Raconter, inventer, décrire		Dire un poème		Jouer une scène de théâtre	
Phonétique	/	/	Travail sur les rimes		/	/
Vocabulaire	Les lieux en ville	Les animaux	Le corps humain	Les sports	La nourriture	
	Les transports	La météo	La médecine	Les loisirs		
	La signalisation routière			Les activités quotidiennes		
	Auteur, personnage (principal), conte, ogre, vêtements, ... + narrateur + vocabulaire des textes		Vers, poème, poésie, rime, strophes ... + vocabulaire des poésies		Acte, scène, didascalie, réplique, mise en scène, dramaturge + vocabulaire des textes	
Thèmes	La ville	Les animaux / La météo	La santé	Les activités quotidiennes	La nourriture	
	Le conte		La poésie		Le théâtre	
Textes étudiés	Cartes postales, dialogues, textes du manuel Bien Joué 2...		Cartes postales, dialogues, textes du manuel Bien Joué 2...		Cartes postales, dialogues, textes du manuel Bien Joué 2...	
	Barbe Bleue (adaptation)		Poètes du XXème siècle (Prévert, Queneau, Chérid)		Texte non renseigné	
Livres étudiés						
Films/images						
Compétences culturelles	Les transports	Paris et ses monuments	Pasteur et Marie Curie	Les Jeux Olympiques	Les habitudes culinaires + L'architecture	
	Description physique et morale, reconnaître un conte		Reconnaître, lire, dire un poème.		Reconnaître un texte de théâtre	
Méthodologie	Lecture et compréhension écrite. Analyse d'images. Descriptions.		Lecture, repérage de la forme poétique, écriture de rimes, vers, poèmes.		Lecture, compréhension, jeu, écriture	

Organisation 3 : décloisonnement « enseigner le français » et « enseigner en français » (P3, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P17, P19)

Des élèves non-francophones sont confrontés à des textes littéraires à des moments différents de l'année, suivant les partis pris des professeurs. Certains proposent de courts textes littéraires (P7, P19) dès leur première séquence portant sur la présentation, tandis que d'autres préfèrent différer cette introduction. Par exemple, après les vacances de la Toussaint, on voit apparaître des lectures qui sensibilisent les élèves aux objets d'études de classe type : des ouvrages de jeunesse en lecture facile ou des textes du patrimoine littéraire. Dans le cas d'un professeur (P17), cette introduction s'opère seulement en juin, avec l'introduction de textes très courts littéraires dans le cadre d'une séquence « *Du portrait au portrait littéraire* » qui permet de réinvestir les compétences développées au cours de l'année avec l'étude sommaire de très brefs extraits classiques (Chateaubriand...). Dans ce dernier exemple, la progression est assez comparable à celles orientées sur le FLE, tant les introductions de supports authentiques littéraires sont rares.

Ainsi, des professeurs intègrent les supports littéraires à chaque séquence, de façon croissante à mesure que le niveau linguistique progresse, tandis que d'autres ne les proposent que de façon périphérique. Par exemple, l'enseignante de groupe « homogène » débutant (P19) fait découvrir systématiquement des auteurs ou textes classiques en relation avec chaque séquence au cours de laquelle elle développe notamment les compétences communicatives tout en assurant une familiarisation avec des objets d'étude de classe type (textes et images) :

P19	Sept.-oct.	Nov.-déc.	Janv.-fév.	Mars-avril	Mai-juin
Thèmes de séquences	Le portrait biographique, physique, moral	Les loisirs et le temps	Le petit déjeuner	Le paysage, l'univers familial	L'eau et son cycle Les vacances
Textes / livres étudiés	Chichoï et les copains du globe (<i>Enseigner le FLS par les textes</i>)	Poésie : M. Carême (<i>Le chat et le soleil</i>), A.M. Chapauton (<i>Automne</i>), Luc Bérumont (<i>Pomme et poire</i>)	Fable : <i>Renart et les jambons d'Ysengrin</i>	Ann Cameron (<i>Le plus bel endroit du monde</i>) Vincent Van Gogh (<i>Lettres à son frère Théo</i>)	Nouvelle : <i>La péniche aux enfants</i> , Didier Daeninck

A l'opposé, un autre professeur (P10) présente très occasionnellement les textes littéraires : quelques poésies (notamment Prévert qui remporte un franc succès en classe d'accueil) et des extraits de la bande dessinée *Persépolis*, de Satrapi, dont l'adaptation cinématographique a été au programme de l'opération *Collège au cinéma*.

La progression (P7) ci-dessous emprunte aux progressions du FLE et cherche à intégrer des supports, voire des objets d'étude de classe type dès le début d'année.

	Nom du groupe : P7 (19 élèves) Niveau linguistique : A1.1 à A2	
	Nombre d'heures hebdomadaires : 12 heures assurées par P7 (<i>en rouge, les activités réservées au Groupe Avancé = GA</i>)	
	Progression annuelle	
	septembre - octobre	novembre - décembre
Grammaire	Pronoms personnels sujet Articles définis et indéfinis Féminin masculin (adjectifs noms) La négation "ne...pas" <i>Les comparatifs (GA)</i>	Mots interrogatifs "quand, quel ..." Les connecteurs temporels Les prépositions "à, en, au"
Orthographe		
Conjugaison	Présent (être, s'appeler au sing.)	Présent (avoir, aller, premier groupe) La notion de passé, présent, futur <i>Le passé composé (GA)</i> Le futur proche <i>Le futur (GA)</i>
Actes de langage (oral et écrit)	Se présenter et demander à qq de se présenter Saluer Demander le nom de qqch	Demander /donner une date (de naissance ...), l'heure Demander / indiquer le temps qu'il fait Comprendre / produire un bulletin météo Lire et comprendre des horaires (programme télé...)
Phonétique	L'interrogation (prosodie) Les sons [a] et [ã] et [õ] + [y] et [i]	L'interrogation (prosodie) Les sons [ɛ] et [e] + [yn] et [œ]
Vocabulaire	La salutation Les nationalités Les professions L'école Les consignes	Les nombres Les expressions du temps La météo
Thèmes	Je suis élève !	Le temps passe.
Textes étudiés	Saynète " <i>Le chien perdu</i> " Prévert, " <i>Le Cancre</i> " Extrait audio de manuel (portrait d'un personnage célèbre) <i>La Sixième</i> , de Susie Morgensten	Manuels et docs authentiques
Livres étudiés		
Films / images	Photographies projetées au vidéoprojecteur, documents authentiques	<i>Les temps modernes</i> , de Chaplin
Compétences culturelles	La politesse (tu-vous ...) <i>Les niveaux de langues (GA)</i>	Les fêtes nationales et traditionnelles dans les pays
Méthodologie	Lire un emploi du temps Lire et comprendre des consignes	Se repérer sur un calendrier scolaire L'ordre alphabétique et l'usage du dictionnaire
Autre		

Organisation 4 : vers la discipline français (P8)

Dès le début de l'année scolaire, un professeur (P8) propose à ses élèves non ou peu francophones une séquence basée sur le conte *Azur et Asmar*, en recourant aux différents supports (film, bande originale, texte documentaire). Certes, la fonction langagière « se présenter » est incluse, mais sous-jacente aux supports (présenter les personnages, les auteurs). L'enseignante poursuit le trimestre avec d'autres contes et une nouvelle *Happy meal*, d'Anna Gavalda. On retrouve les thèmes de la description physique et morale, puis de la nourriture, mais de manière incidente aux textes littéraires. Au niveau de la grammaire, les objets d'études sont assez semblables par rapport aux autres progressions (présent, genre et nombre, déterminants, phrase simple) mais le rythme s'accélère au second semestre. Comme on l'observe ci-dessous, la progression s'apparente à celle d'une classe-type alors que le niveau linguistique des élèves demeure celui d'un utilisateur élémentaire, voire le niveau seuil en fin d'année.

	Nom du groupe : P8		Niveau linguistique : A1.1 à A2 à l'arrivée	
	Nombre d'heures hebdomadaires :		13 heures assurées par P8	
	Progression annuelle			
	janvier - février	mars - avril	mai - juin	
Grammaire	Les compléments COD/COI L'attribut	Les compléments circonstanciels	Les connecteurs spatio-temporels	
Orthographe				
Conjugaison	Passé composé Imparfait	Futur Futur proche	Subjonctif	Conditionnel
Actes de langage (oral et écrit)	Raconter	Apprendre et dire un texte de théâtre		
Phonétique				
Vocabulaire	Les vêtements Les animaux	Les sentiments Vocabulaire du livre	Vocabulaire du livre	
Thèmes				
Textes étudiés	Plusieurs versions de Pierre et le Loup	Hugo (<i>Demain dès l'aube</i>)		
Livres étudiés		<i>L'œil du loup</i> , de Pennac	<i>Roméo et Juliette</i> , de Shakespeare	
Films / images	<i>Pierre et le loup</i> de Suzie Templeton		West Side Story	
Compétences culturelles	La musique symphonique		La comédie musicale	
Méthodologie	Le brouillon Utiliser le Bescherelle	La mise en page d'un texte numérique	Jouer du théâtre, avec l'aide d'un comédien (représentation finale)	
Autre	Ecrire l'histoire de Pierre et le loup, d'après le plan de Suzie Templeton		Ecrire et jouer au théâtre une nouvelle version de <i>Roméo et Juliette</i>	

En résumé

Nous avons relevé quatre organisations quant à l'introduction de textes littéraires, support phare de la discipline de français et à la lumière desquels nous cherchons à identifier la spécificité didactique des cours de français. En voici la synthèse :

- Dans l'organisation 1, caractérisée par l'absence de textes littéraires et une orientation de type FLE, le FLS renvoie seulement à la situation sociolinguistique des élèves mais ne crée pas une didactique originale.

- Dans l'organisation 2, où l'enseignement est cloisonné avec des cours de FLE et de FLS, le FLS se présente comme une version adaptée linguistiquement de la discipline « français », complétée ou en complément des cours de type FLE, méthode à l'appui.

- Dans l'organisation 3, où l'enseignement associe une progression de type FLE avec des objectifs ou des supports de la discipline « français » de classe-type, le FLS s'apparente à un compromis entre les fonctions langagières proposées dans les progressions en FLE et des objectifs de classe-type, pour la discipline « français ». Cependant, la progression organisée du FLE vers le FLM ne se déroule pas forcément sur l'axe chronologique du temps annuel, mais peut s'effectuer dès la rentrée, au sein même de la première séquence. Cette organisation demeure inégalement mise en œuvre en terme d'objectifs et de quantité des supports.

- Dans l'organisation 4, qui cherche à produire une progression très semblable des cours de français de classe type, le FLS apparaît comme une adaptation linguistique et culturelle de la discipline « français », avec l'introduction d'exercices structuraux de type FLE ou d'emprunts pédagogiques.

Ainsi, sur le terrain, les professeurs tendent vers la discipline « français » avec une conviction variable, indépendamment du groupe d'élèves ou du volume horaire. Les progressions récoltées tendent à suggérer que les expériences sont partagées, avec des écarts entre l'enseignant qui construit ses séquences en relation avec des objets littéraires, adaptant pédagogiquement les compétences linguistiques et culturelles dès le début de l'année, et l'enseignant qui diffère l'introduction des textes littéraires à la veille des grandes vacances. Nous remarquons que les professeurs les plus « anciens » des classes d'accueil (depuis plus de 5 ans) procèdent en recourant moins aux ressources du FLE ; les approches sont alors plus

originales, en terme de projet notamment (correspondance de classe avec des élèves à l'étranger et réalisation d'un carnet de voyage ; appropriation d'un espace culturel raconté dans un carnet de route sous forme de blog...). Néanmoins, dans ces vingt témoignages, nous ne voyons pas encore apparaître d'objets d'étude qui ne figurent ni dans les méthodes de FLE, ni dans les programmes de français. Peut-être la spécificité didactique du FLS est-elle à voir dans l'enseignement de la langue des disciplines ?

2.2.3 Les compétences culturelles : quelle place, quelles compétences ?

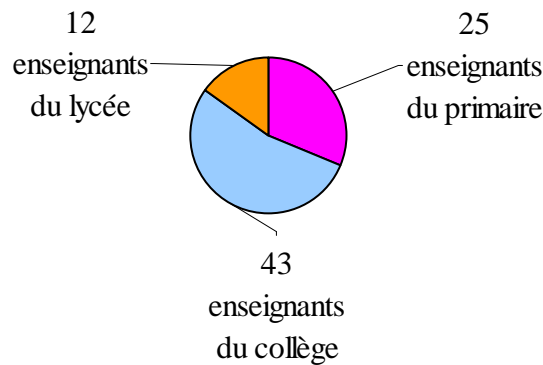
Imbriquées les unes avec les autres dans une dépendance étroite, trois grandes compétences seraient visées à travers le français langue seconde : communicative, linguistique et culturelle, cette dernière étant « *cruciale* » (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., 2000, p. 8 et p. 11). Par commodité, nous lui réservons des paragraphes propres, semblant l'isoler de la langue qui la constitue et inversement. Un professeur participant au questionnaire remarquait qu'il était « *difficile d'isoler des compétences culturelles en tant que telles en situation de FLS (le français comme langue de l'école, de la culture), elles sont travaillées dans et par toutes les matières et dans la dynamique interculturelle. La notion m'évoque ces manuels de "civi" dont la pertinence en fls m'échappe un peu...* ». En ce qui concerne la terminologie, il n'est pas aisé de distinguer les nuances sous-entendues entre les appellations de civilisation et de compétences socioculturelles. Pour les auteurs de la brochure officielle FLS, il s'agit de travailler sur l'interculturel de sorte que les élèves puissent partager leurs savoirs, les initier aussi aux codes conversationnels (les façons de regarder, de s'adresser à quelqu'un...), les codes rhétoriques aussi (l'argumentation à la française...) et enfin des points culturels rencontrés au gré des lectures littéraires. Nous sommes donc ici loin des manuels fonctionnels de civilisation. Ailleurs, dans les propositions pour les sections bilingues, énoncées par l'AUF, l'enseignement culturel cible plus particulièrement la francophonie²⁴².

Sur le terrain, qu'entend chaque professeur dans cette appellation ? Face à l'ampleur du domaine, quels thèmes retiennent-ils ? Leur arrive-t-il de décroiser des séances de leur enseignement de la langue ? Est-ce que les professeurs de français langue seconde accordent une place réelle à ces compétences ?

²⁴² Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000, p. 49.

Pour cette analyse, nous faisons appel à l'étude complémentaire de juin 2009²⁴³, pour laquelle 80 enseignants de français en dispositif, à travers 16 académies, ont bien voulu répondre à nos questions. Ils sont répartis comme il suit :

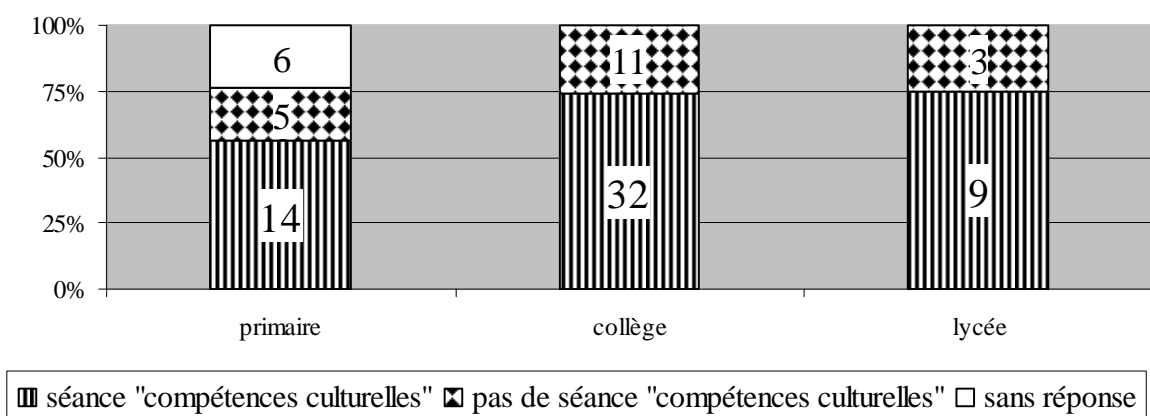
80 enseignants, il s'agit de :



Des séances consacrées aux compétences culturelles

Le décloisonnement est répandu : 55 sur les 80 enseignants questionnés décloisonneraient des séances dédiées aux compétences culturelles. Pour la moitié d'entre eux, ces séances sont hebdomadaires (certains mettent en place des séances inscrites dans l'emploi du temps sous l'appellation de cours de civilisation, par exemple). Pour les autres, elles surviennent occasionnellement dans le mois ou rarement, au cours de l'année.

55 enseignants sur les 80 questionnés considèrent consacrer des séances entières aux compétences culturelles (juin 2009)



²⁴³ Annexe, doc. « Questionnaire sur les dispositifs et les compétences culturelles, juin 2009 »

Comment les enseignants choisissent-ils leurs objets d'études ?

Les cours de français langue seconde ne sont pas régis par des programmes, qu'est-ce qui conduit le choix du professeur à préparer des séances consacrées à des compétences culturelles ? Nous identifions ici trois démarches, qu'un professeur résume comme il suit : « les thèmes abordés sont liés à la vie de l'école, de la ville, aux besoins des enfants ; par conséquent, ils varient d'une année à l'autre ». En premier lieu, certaines études dépendent du contexte environnemental – principalement scolaire – (des actions comme *Collège au cinéma*, des événements culturels en ville, des envies du professeur...). En second lieu, des demandes émanent des élèves. Enfin, en troisième lieu, le professeur juge des études nécessaires (il cherche alors des supports pour aborder les thèmes) pour éclairer un texte ou un livre étudié en classe ou tout simplement parce que la notion lui paraît essentielle pour la culture générale de l'élève ou pour son intégration en classe type.

	Au départ, il y a un :		Le professeur doit passer par une :	
Démarche 1	Support dépendant - de l'environnement qui le propose - du professeur qui l'apprécie	→	Définition de l'objectif culturel , puis didactisation du support	→
Démarche 2	Objectif culturel dépendant - des élèves qui en font la demande	→	Recherche du support puis didactisation	→
Démarche 3	Objectif culturel dépendant : - du professeur qui le juge nécessaire * <i>pour comprendre des discours en classe</i> * <i>pour la culture générale de l'élève</i>	→	Recherche du support puis didactisation	→

Mise en place de la séance avec objectif culturel

Des thèmes de proximité, des thèmes généraux et des thèmes scolaires

Les thèmes, pour variés qu'ils soient, présentent des récurrences permettant d'esquisser l'approche qu'en ont les enseignants en réponse à des besoins implicites qu'ils identifient chez leurs élèves. Voici les thèmes cités :

Thématiques culturelles 2008-2009, des 55 enseignants

Le nombre de professeurs ayant cité ces thèmes est signalé entre parenthèse : P pour « premier degré », C pour « collège » et L pour « lycée ».

⇒ Calendrier : fêtes annuelles et traditions	19 (5P,10C,4L)
⇒ Connaissance de sa ville et patrimoine	14 (3P,11C)
⇒ Géographie : Europe, francophonie, les continents, régions de France	13 (2P,10C,1L)
⇒ Cuisine et repas	11 (2P,8C,1L)
⇒ Histoire : préhistoire, religions, guerres, divers histoire générale de France	10 (2P,6C,2L)
⇒ Education civique : symboles de la République, élections ...	8 (2P,5C,1L)
⇒ L'école et les enfants	8 (3P,4C,1L)
⇒ Littérature : textes, poésie	8 (4C,4L)
⇒ Musique, chansons et comptines	8 (5P,3C)
⇒ Beaux-arts	7 (1P,3C,3L)
⇒ Comparaison des écrits dans le monde : alphabets, virelangues, proverbes, contes	6 (3P, 3C)
⇒ Civilisation – non renseignée – patrimoine culturel	5 (2P,2C,1L)
⇒ Cinéma	4 (4C)
⇒ Le corps : don du sang, corps vivant, animaux	4 (2P,2C)
⇒ Le racisme	3 (1C,2L)
⇒ Comparaison sur la communication : manières de saluer, langage non-verbal	2 (2P)
⇒ L'exil	2 (2L)
⇒ Société divers : vêtements (1P), sorties et vacances (1C), l'amour (1L), le travail (1L), sécurité routière (1L), secourisme (1L), la presse (1L), les jeux (1P), les sports (1C)	

Dans ce recensement, trois grandes catégories se dégagent.

D'abord, on relève des thèmes de proximité qui attestent, d'une part, de l'exploitation des ressources locales et d'autre part, d'une centration sur l'apprenant. Les thèmes concernent alors son quotidien : la découverte de sa ville (d'où des sorties scolaires), les centres d'intérêt de jeunes tels que fêtes, enfants, repas, école, jeux... avec parfois des documents authentiques à l'appui. Plusieurs enseignants ont signalé une approche interculturelle. Par exemple, une enseignante de La Réunion précise que les points abordés concernent des objets « *dans le monde* », des « *pays d'origine des ENAF* », « *de tous pays* ». D'autres utilisent les compléments suivants : « *dans les pays d'origine* », « *dans leur pays respectif* », « *dans le monde* ». Ces thèmes, du fait de la centration sur l'élève, apparaissent plus motivants. Ces séances, à l'objectif interculturel, peuvent déboucher sur des projets ouverts sur le monde : livre de recettes des pays, exposition sur les alphabets du monde, etc.

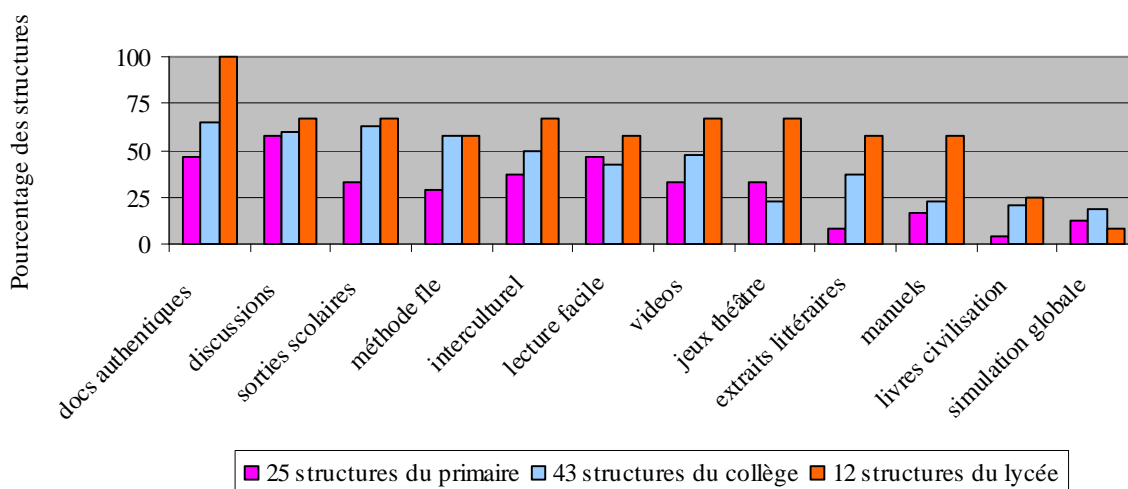
Ensuite, des thèmes civilisationnels apparaissent : ils n'appartiennent pas forcément au domaine proche des jeunes, mais plutôt à celui des adultes, et ils ne se rattachent pas directement au programme scolaire de l'année en cours ou prochaine. Ils sont rares tandis qu'ils abondent dans les manuels de civilisation en français langue étrangère : les moyens de transport en France, le système de sécurité sociale, le logement en France... Ici, on relève, par exemple, la francophonie. Bien entendu, en fonction de la classe, ces thèmes généraux peuvent devenir des thèmes scolaires (relevant de cours d'éducation civique, de vie sociale et professionnelle).

Dans notre troisième et dernière catégorie, les thèmes scolaires se recoupent avec les objets d'étude des classes type. Ils donnent lieu à un travail sur la langue de la discipline. Ainsi, ces thèmes sont choisis soit pour « rattraper » des connaissances (les pairs français l'ont déjà étudié), soit pour accompagner l'intégration en classe-type ou pour préparer l'année suivante. A titre d'exemple, les collégiens vont étudier les symboles de la République qui ont déjà été vus à l'école primaire par les camarades français ; d'autres découvrent la presse qui est un objet d'étude au collège ; etc. A cette fin, le professeur peut s'appuyer sur des manuels scolaires, ce qui est plutôt pratiqué au lycée, dans nos exemples.

Les supports pour aborder des compétences culturelles

Que ce soit pour construire des séances entières ou comme outils d'appoint, les supports sont diversifiés chez les professeurs qui recourent en moyenne à 5 différents. Bien entendu, comme le signale un collègue, ces supports sont utilisés « *pas tous en même temps, mais c'est très variable, tout dépend du sujet...* ».

Comparaison (en pourcentage) des outils utilisés pour aborder les compétences culturelles



Les documents authentiques du quotidien sont répandus : le magazine gratuit de la ville, où figurent programme télé et horoscope, le quotidien *Métro*, les horaires de bus, etc. La discussion demeure une pratique souple pour répondre aux interrogations des élèves et plus de la moitié des enseignants reconnaissent cet échange comme faisant partie de leur pratique professionnelle. Les sorties scolaires permettent de traiter le plus grand nombre de thèmes, rendus concrets.

En revanche, les livres de civilisation des collections français langue étrangère sont peu usités, contrairement aux manuels de FLE qui sont plus adaptés au niveau de l'âge des apprenants et

intégrés dans la logique d'une progression. Certains enseignants ont des ouvrages adaptés à leur public spécifique : ainsi en est-il « *des méthodes conçues pour la Guyane qui partent du vécu des élèves* ».

Conclusion sur les compétences culturelles.

L'attention accordée aux compétences culturelles varie d'un enseignant à l'autre, tant par la place consacrée, le temps permis (un peu plus de la moitié des enseignants considèrent ne pas avoir assez de temps) que les thèmes abordés. Une minorité d'enseignants évaluent les compétences culturelles dans une ou quelques questions de contrôle (plutôt que dans un contrôle entièrement consacré). Cet angle de la triade linguistique-communicatif-culturel s'avère plus réduit dans l'apprentissage même s'il est bien présent avec trois domaines principaux : ce qui touche le quotidien des élèves, les thèmes généraux tels qu'on en trouve dans les manuels de civilisation et des thèmes scolaires qui coïncident avec des objets d'études des programmes scolaires. Ces thèmes attestent d'un besoin identifié par les professeurs de français. Les textes et activités n'ont donc pas toujours une finalité linguistique et communicative mais elle peut être aussi culturelle. Dans quelle mesure cette pratique peut conduire au développement de la langue des disciplines ?

2.2.4 La langue des disciplines : timide excursion

Le français en tant que langue seconde est désigné parfois langue scolaire mais, hormis le champ littéraire, les disciplines offrent des rencontres langagières furtives, qu'il y ait ou non des cours spécifiques, peut-être en raison du manque de temps ou d'objectifs d'enseignement. Passés les fournitures, l'emploi du temps et les consignes de rentrée, seules les thématiques sur l'espace (notamment avec la géographie de la France) et sur la chronologie font appel explicitement à d'autres disciplines. La langue des disciplines apparaît de façon irrégulière dans l'année, à travers les pages « *D'une matière à l'autre* » d'*Entrée en matière*, en relation avec les compétences culturelles (les « *symboles de la France* ») ou dans le cadre d'un projet (« *exposition interculturelle sur les pays* ») qui associe d'autres enseignants. Par ailleurs, dans notre échantillon de 20 professeurs, peu d'entre eux introduisent des textes informatifs (une séquence consacrée aux médias, l'utilisation de RFI²⁴⁴

²⁴⁴ http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp ;
http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php

et de *Géo magazine* permettent l'étude de supports documentaires) et aucun n'utilise de manuels relevant d'autres disciplines.

Nous observons donc peu de transdisciplinarité, telle que l'encourage le socle commun. Les compétences du pilier 5, intitulé *Culture humaniste*, sont plutôt tributaires de l'étude des textes littéraires (*La parure* de Maupassant nécessite de discuter du XIX^{ème} siècle, *Barbara* de Prévert implique d'éclairer le contexte de la seconde guerre mondiale, etc.). L'usage de l'outil informatique, pour le traitement de textes et les recherches en français, permet de développer des compétences du pilier 4, à savoir la *Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication*. La langue est alors développée en relation avec les objets d'études, périphériques à la discipline « français ». A l'inverse, le pilier 3, avec ses principaux éléments de *Mathématiques et culture scientifique et technologique*, est détaché du cadre littéraire : nous relevons ici les nombres, une séquence sur le cycle de l'eau, le thème de l'environnement et de la pollution, le corps humain et les organes, et l'alimentation.

Nous pouvons observer aussi l'usage inégal qui est fait de l'image, utilisée plutôt en « imagier » qu'étudiée en tant que telle, alors que l'histoire de l'art a été mise à l'honneur dans le cycle secondaire.

Dans notre questionnaire, la rubrique « méthodologie » permet de faire apparaître des compétences transversales qui nous apparaissent intéressantes d'autant que le système scolaire antérieur procédait peut-être autrement, sur le plan conceptuel et matériel. Voici quelques exemples relevés : *lire un graphique / lire un schéma ; se repérer sur différents supports : atlas, carte, globe, Google Map ; se relire pour se corriger ; utiliser un brouillon ; utiliser un dictionnaire ; utiliser un Bescherelle ; tenir son cahier et son classeur ; avoir son matériel et utiliser un cahier de textes ; planifier son travail à la maison, etc.* ce qui rejoint les compétences du pilier 7 sur l'autonomie.

Il n'est pas bien sûr que lorsque l'établissement en propose, les cours spécifiques dans d'autres matières soient vraiment axés sur un travail autour de la langue. Déjà, suite à une étude dans des dispositifs linguistiques terminée en 2005, Gérard-Vincent MARTIN observait que « *trop souvent, des cours de soutien sur ces matières remplacent une véritable didactique des disciplines avec des travaux sur les consignes en français* » (Martin, 2007, p. 85). La formation des professeurs des cours spécifiques étant toujours inexistante, il est probable que la situation demeure aujourd'hui inchangée dans la plupart des cas. En somme, l'approche pluridisciplinaire demeurerait relativement marginale, mise à par la discipline français.

2.2.5 En aparté, l'exemple de la CLA-NSA

Nous avons choisi de ne pas développer le cas de la CLA-NSA pour plusieurs motifs : notre implication personnelle, la rareté de ces structures, la spécificité de son public. Néanmoins, qu'il nous soit possible, très succinctement, d'apporter quelques exemples permettant de saisir des différences par rapport aux classes d'accueil ordinaires, car le public NSA peut amener un effet de loupe sur l'apprentissage des collégiens nouvellement arrivés.

Les supports d'enseignement en CLA-NSA

En 2001, Jack Lang souhaitait faire progresser l'enseignement aux élèves NSA : « nous devons aussi [élaborer des outils pédagogiques] pour les élèves n'ayant pas été scolarisés avant leur arrivée en France et pour lesquels nous ouvrons, en collège, des classes d'accueil spécifiques dites CLA-ENSA »²⁴⁵. Onze ans plus tard, pour ce public, le premier matériel scolaire vient de voir le jour (LECOQ, coord., 2012). Les enseignants combinent les méthodes de FLE et pour l'alphabétisation, les manuels du premier degré et pour adultes. A défaut d'une formation spécifique, ils se laissent parfois porter par leurs manuels associant méthodes syllabiques et globales. Certains s'initient à la méthode naturelle de Danielle de Keizer – inspirée de Célestin Freinet – ou des remédiations d'orthophonie telles que celles proposées par Suzanne Borel-Maisonny (1949). Beaucoup deviennent créateurs de leurs propres activités pour que textes et supports ne soient pas trop enfantins ou trop adultes (comme les thèmes professionnels et sociaux de la *Méthode d'apprentissage de la lecture, adultes immigrés* de Gillardin). Aux soucis portés à la langue de communication, développée par les méthodes FLE, et l'alphabétisation, s'ajoute la volonté d'introduire la discipline « français », ne serait-ce que par la fréquentation de textes littéraires ou romanesques, d'où l'introduction d'extraits littéraires ou l'étude de livres en lecture facile.

A observer les supports, la grande différence avec la classe d'accueil concerne l'alphabétisation. Cependant, que les similarités (FLE, approche de la discipline « français ») ne nous leurrent pas : la vitesse d'apprentissage et la capacité d'abstraction dans les savoirs sont moindres. Aussi, les stratégies d'apprentissage (*comment apprendre une leçon, tenir un cahier...*) et les méthodologies de travail (*remplir un tableau à double entrée, réaliser un contrôle...*) représentent une part considérable de l'enseignement en CLA-NSA.

²⁴⁵ Discours d'ouverture de monsieur Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, 29 mai 2001, annexe 1 de la circulaire du 25 avril 2002 concernant la création des CASNAV.

La place des langues des disciplines

La circulaire est ambiguë sur le niveau cycle 3 à atteindre : quelles disciplines sont concernées ? Les établissements ne mettent pas toujours les moyens garantissant des cours spécifiques. Pourtant, face aux élèves, le professeur de français ne peut pas se soustraire à des exigences d'apprentissage pluridisciplinaires. Pour le professeur des écoles, cette diversité caractérise la formation initiale ainsi l'un d'entre eux témoigne : « *étant professeur des écoles, je suis, paraît-il, pluridisciplinariste. Les premiers temps, le français et les maths couvrent la majeure partie de l'emploi du temps. Dès que possible, nous abordons la langue des disciplines à travers les Sciences et l'Histoire-Géographie* ». Quant aux professeurs de lettres modernes, ils improvisent, dispensant de la géométrie, du calcul, des sciences, des arts visuels, de l'histoire-géographie et de l'éducation civique.

2.3 Les caractéristiques pédagogiques dans l'enseignement du français en tant que langue seconde

Pour nous permettre de conclure sur la forme que revêt l'enseignement du français en tant que langue seconde, sur le terrain, nous allons explorer ses spécificités pédagogiques. Est-ce que l'enseignement du français en tant que langue seconde se distingue plutôt par la pédagogie mise en œuvre que par les objets d'études qui demeurent une synthèse des programmes scolaires de français, du cycle 3 à la 3^{ème}, avec une grande part d'emprunts, notamment au début de l'apprentissage, à la didactique du français langue étrangère ? Grâce aux entretiens menés avec les enseignants questionnés sur leur progression, nous obtenons quelques précisions sur les activités choisies pour développer les compétences visées. Au terme de ce questionnement, nous apporterons des éléments de réponse sur l'identité du FLS, entre didactique et pédagogie, et sous l'éclairage de cette partie, nous chercherons à évaluer les incidences potentielles sur les apprentissages, en relation avec les facteurs d'hétérogénéité et permettant d'expliquer les progressions linguistiques.

2.3.1 L'illusion de la variation didactique par effet de variations pédagogiques ?

« I had learned so much of the language as to know that kchorosho is the Russian word for well but not that kchudo was the translation for bad My host being a good sort of a blunt fellow was discoursing upon the impropriety of travelling as I did As I could not comprehend him I was impatient to go but he persisted in detaining me till he had made me understand the meaning of kchudo My extreme stupidity offered a powerful barrier to his design but a smart slap on one cheek and a kiss on the other followed by the words kchudo and kchorosho soon cured my dullness and I laughed heartily in spite of this mode of instruction. »²⁴⁶

Dans ce nouvel extrait de Cochrane, bise et tape font partie de la pédagogie du russophone dans un cas d'explicitation de sens. En dispositifs linguistiques, des spécificités linguistiques apparaissent, issues de la pédagogie du français langue étrangère et du premier degré. Les entretiens et les progressions ont mis en évidence certaines options pédagogiques. Est-ce que l'enseignement du français en tant que langue seconde se distingue par ses emprunts pédagogiques plutôt que par ses choix didactiques ?

Pédagogie du projet et perspective actionnelle

La pédagogie du projet date historiquement d'un peu plus d'un siècle, consacrée par l'article du pédagogue William Heard KILPATRICK (1918). Tout particulièrement développée au niveau élémentaire²⁴⁷ et dans les sections spécialisées, elle se réalise aujourd'hui avec la perspective actionnelle du CECRL qui développe la notion de tâche. L'exécution d'une tâche *« suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier »* Les tâches, variées, exigent *« plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des*

²⁴⁶ « J'avais appris suffisamment la langue pour savoir que « kchorosho » voulait dire « bien » mais pas assez pour savoir que « kchudo » était la traduction de « mauvais ». Mon hôte, un gaillard un peu brusque, discourait sur la folie du voyage tel que je le menais. Comme je ne parvenais pas à le comprendre, j'étais impatient de partir mais il persista à me garder jusqu'à ce qu'il m'ait fait comprendre la signification de « kchudo ». Mon extrême stupidité offrait un puissant rempart à son dessein mais une petite tape sur une joue et un baiser sur l'autre, suivis par les mots « kchudo » et « kchorosho » me guérèrent bientôt de mon esprit borné et je ris de tout cœur malgré ce mode d'enseignement. ». COCHRANE J.D., *Narrative of a pedestrian journey through Russia and Siberian Tartary, from the Frontiers of China to the Frozen Sea and Kamtchatka*, London, 1824, p. 124.

²⁴⁷ Se reporter à l'exemple du site de la CLIN de Mons-En-Baroeul [en ligne]. Disponible sur : <http://demonstrations.free.fr/>

habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), [...] » (CECRL, p. 121).

Dans notre échantillon, des tâches ont conduit à des travaux écrits collectifs finalisés et tangibles, à l'attention de destinataires. Nous trouvons des productions écrites simples : en début d'année, des élèves rédigent les légendes sous les photographies prises de leur quartier, comme le propose la méthode Hexagone (P13). D'autres productions exigent plus de temps et de compétences, telles que la création d'un blog lié à un projet mené avec le Musée des Arts et Métiers (P5), la production de « livres », *Pierre et le loup* d'après la proposition cinématographique de Suzie Templeton (P8) ou un recueil de recettes (P18). La réalisation de panneaux (P19) conduit à une exposition : des élèves font découvrir leur pays, lors d'une semaine interculturelle dans l'établissement (P13).

Des tâches débouchent sur une production orale : des collégiens présentent leur pays lors d'exposé oral à une classe-type (P15), d'autres lisent des albums à des enfants de maternelle (P1), certains jouent une pièce de théâtre (qu'ils adaptent de *Roméo et Juliette* dans un vrai théâtre) devant un public scolaire (P5, P6, P8). Enfin, une nouvelle est inventée, rédigée et enregistrée par les élèves pour être diffusée sur Internet (P20). Signalons aussi la pratique d'un *What's up* (« Quoi de neuf ? »), ritualisé hebdomadairement, pris en charge par l'enseignante (P5) jusqu'à ce que, quand le niveau linguistique le permet, un élève ouvre la semaine en évoquant un thème de son choix, sur son pays par exemple (pratique qui n'est pas sans rappeler celles de Célestin Freinet).

Certains projets impliquent de sorties régulières, notamment avec l'action *Collège au cinéma* (P5, P10), les sorties au musée (P5) et les répétitions au théâtre avec un comédien (P8). On relève aussi des sorties ponctuelles : sur le marché (P7), à la ménagerie de Paris suivie d'une balade en bateau-mouche (P18).

L'orientation de ces projets est parfois interculturelle (expositions sur les pays d'origine, recettes de cuisine). Les démarches reposant sur les langues d'origine demeurent marginales et pourtant de riches expériences : lors d'une semaine « interculturelle » au collège El, les élèves de classe d'accueil ont assuré à tour de rôle des cours sur leur langue d'origine à des élèves et des adultes volontaires, pendant la pause déjeuner. Au collège Ro, les élèves NSA ont adapté le Petit Chaperon Rouge en version théâtrale avec les langues d'origine (la mère parlait arabe, la grand-mère lingala, etc.).

Dans l'ensemble des progressions, le « projet » semble relativement occasionnel, comme pour clore l'année, il concerne moins de la moitié de notre échantillon et les élèves sortent peu de l'établissement. A l'inverse, nous avons l'exemple de deux enseignants dont le

mode de travail est particulièrement caractérisé par la pédagogie du projet, tout le long de l'année.

La simulation globale

Autre projet spécifique : la simulation globale. Celle-ci est recommandée par les documents d'accompagnements des programmes de français²⁴⁸ ainsi que dans la brochure officielle sur le FLS²⁴⁹. Elle s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les élèves, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (ville) ou imaginaire (voyage sidéral avec installation d'une nouvelle civilisation). Concernant son déroulement, estimé à 40 heures par Francis Yaiche (1996), on choisit d'abord un espace dans lequel les élèves vont virtuellement agir : c'est le « lieu-thème », qui peut être fixe et clos (île²⁵⁰, village, immeuble²⁵¹), itinérant (expédition) ou enfin, mixte (croisière, cirque²⁵²). L'enseignant peut viser des objectifs précis (conférence internationale, entreprise²⁵³, hôtel²⁵⁴) ce qui rappelle le Français sur Objectifs Spécifiques. Puis, les élèves construisent des identités fictives de personnages qui vont interagir et évoluer au fur et à mesure de l'introduction d'incidents et d'événements (anniversaire, naufrage). Le professeur est maître du jeu. Les participants font partie du même groupe d'apprenants ou sont issus de différents groupes en différents lieux. Par exemple, la simulation de l'immeuble parisien du 109, rue Lamarck a impliqué 250 étudiants de différents pays et reliés par Internet. La simulation du village, menée par Brigitte CERVONI, a conduit à un échange entre deux classes du même établissement. Celle de Fatima DAVIN-CHNANE (2005, p. 186-187) s'est déroulée avec une seule classe, etc. Le mode de travail, individuel ou collectif, varie d'une activité à l'autre. Les productions peuvent être diverses : nouvelle collective, blog, échanges épistolaires, travaux plastiques, etc. L'objectif est de faire acquérir des compétences aux élèves en les motivant et à travers une perspective actionnelle. Les multiples compétences (inter)culturelles, (inter)disciplinaires, grammaticales, discursives... sont fédérées par le projet qui rend leur apprentissage nécessaire. Cette pratique pédagogique a été encouragée par le BELC, sous l'impulsion de son

²⁴⁸ MEN, *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, 1996, rééd. 2005, p. 136 où une séquence « *Décrire pour situer* » est proposée en simulation globale.

²⁴⁹ BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. (coord.), *op. cit.*, la simulation globale est encouragée (p. 23) et une suggestion (p. 32) est faite sur le thème du centre commercial.

²⁵⁰ CARE, Jean-Marc, YAICHE, Francis, ESTRADA, Christian, *Iles*, Sèvres, CIEP, 1997.

²⁵¹ DEBYSER Francis., YAICHE Francis, *L'immeuble*, Hachette, 1986.

²⁵² CARE Jean-Marc, MATA BARREIRO Carmen, *Le Cirque*, Paris, Hachette FLE, 1996.

²⁵³ BOMBARDIERI Brochard, HENRY Jean-Baptiste, *L'entreprise*, Hachette FLE, 1996.

²⁵⁴ PACTHOD Alain, *L'hôtel*, Hachette FLE, 1996.

directeur Francis Debyser²⁵⁵. Elle s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative se développe et la pédagogie se centre plus sur l'apprenant.

Avec son introduction dans le manuel *Entrée en matières*, des enseignants s'y sont essayés de façon très ponctuelle au cours des années précédentes.

Les documents authentiques

Lors des activités, des documents circulent et il arrive qu'ils ne soient pas extraits de manuels. Il s'agit de documents authentiques, c'est-à-dire « *par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication.* » (CUQ et GRUCA, 2002, p. 431). Non destiné à la classe, il peut s'agir d'un document écrit (publicité, magazine, etc.), d'un enregistrement musical, radiophonique ou vidéo, pertinent pour le projet ou détourné de leur cadre énonciatif pour être didactisé. Certains, pseudo-authentiques, sont adaptés pour les apprenants, comme on en trouve dans les ouvrages scolaires.

A travers les manuels, citons l'image, présente dans son *musée imaginaire*, pour reprendre l'expression de Malraux. Peintures, publicités, photographies, dessins humoristiques... L'image a une place importante dans le domaine du français langue étrangère : en attestent les dictionnaires visuels qui remplissent un rôle définitionnel facilité. Des visuels sont détournés pour l'étude du lexique, avec plus ou moins de bonne fortune, au sein de leçons et exercices. L'image stimule aussi l'expression orale et écrite, trouvant sa forme pédagogique avec le photolangage, qui demeure néanmoins ici une pratique occasionnelle. Nous trouvons aussi peu d'analyses d'images, pourtant préconisées par le pilier 5 du socle, intégrées à l'épreuve du brevet et développant un discours descriptif accessible assez tôt dans l'apprentissage : la compétence « analyser un tableau » figure dans une progression et un professeur s'appuie de façon privilégiée sur les films, mangas compris. Dans deux établissements, l'opération *Collège au cinéma* permettrait de mener un travail autour de l'analyse filmique. Peut-être avec la mise à l'honneur de l'histoire des arts, la représentation visuelle gagnera-t-elle plus d'importance en classe d'accueil, dans les années à venir ?

Et quelques autres démarches pédagogiques, présentes ou absentes

Lors de nos entretiens avec les professeurs, une enseignante bordelaise (P6) nous a présenté la baladodiffusion, une pratique encouragée institutionnellement²⁵⁶ : elle enregistre la

²⁵⁵ CARE Jean-Marc et DEBYSER Francis, *Simulations globales*, CIEP, 1995.

poésie ou le texte étudié sur les MP3 acquis pour chacun des élèves, de sorte qu'ils aient la prononciation et la prosodie du texte travaillé. Quelques enseignants ont cité l'usage de l'ordinateur, apparemment non évalué et ponctuel malgré un pilier du socle consacré aux TICE. Enfin, parmi les supports communiqués, rares sont les bandes dessinées et les chansons, tandis que les propositions pédagogiques telles que jeux de société, rallye internet,... ne sont pas évoqués, peut-être jugés peu scolaires ou en raison aussi de l'effectif et des moyens matériels qui ne permettent pas leur mise en œuvre.

En résumé

La question des pratiques de classe n'était pas au cœur de notre enquête, mais elle s'est révélée à travers les supports et thématiques de séquences, ainsi qu'au cours des entretiens. Cet aperçu, non exhaustif, met en évidence quelques aspects pédagogiques qui méritent d'être explorés de façon à vérifier si, sans les entraves d'un programme, les professeurs abordent les objets d'études avec plus de fantaisie et rallient mieux les élèves à leur apprentissage. Ce qui ressort des 20 progressions annuelles et des entretiens, c'est la mise en place de projets, demeurant occasionnels ou périphériques (en fin d'année), parmi lesquels la simulation globale ne remporte pas le succès escompté au vu des encouragements officiels et des expériences positives. Remarquons que les enseignantes de l'académie de Bordeaux semblent ici privilégier les projets : on peut s'interroger sur l'influence de la formation continue commune. Dans l'ensemble, les cours semblent organisés de leçons, exercices, évaluations avec un sérieux scolaire où les exercices structuraux sont préférés à des activités ludiques ou de productions collectives. Ce n'est donc peut-être pas dans les pratiques de classe qu'il faut chercher une spécificité du FLS, pour l'heure du moins, mais peut-être quant à l'adaptation linguistique au niveau des interactions avec les élèves.

2.3.2 Les adaptations pédagogiques par l'adaptation linguistique

« Les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des classes d'accueil demeurent la « boîte noire » du système d'intégration des élèves migrants. »

Claire SCHIFF, 2004

²⁵⁶ 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 », p. 90-139, La documentation française.

Les cours aux collégiens nouvellement arrivés se distinguent de ceux de la classe type par plusieurs aspects pédagogiques, empruntés au FLE (par exemple, la baladiffusion) et au premier degré (par exemple, la mise en place de tutorat, qui facilite les activités dans la mesure où un élève non francophone travaille beaucoup par mimétisme, au début). Au-delà de ces attentions, quelles adaptations particulières peuvent apparaître pour l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés ? Nous nous appuyons ici sur les préconisations dispensées par les CASNAV et développées dans des ouvrages théoriques pour évoquer quelques modalités expérimentées qui visent à faciliter la compréhension écrite et orale en cours.

Quel recours à la langue d'origine ?

Des référentiels lexicaux portant sur les disciplines ont été développés. Ils trouvent une origine à la croisée des fiches thématiques et du critère de fréquence retenu par le Français Fondamental, appliqué aux disciplines. On les rencontre dans les classes types dès l'école élémentaire²⁵⁷ et ils sont développés pour les élèves nouvellement arrivés comme en atteste l'expérience menée par le CASNAV de Franche-Comté depuis 2004²⁵⁸, en complément ou à la place de dictionnaire. Cependant, malgré l'intérêt de l'outil sous forme bilingue, des difficultés apparaissent dans la traduction. Par exemple, comment traduire « plus-que-parfait » en chinois ? En mathématiques, l'enseignante Chantal Rouilleault²⁵⁹ remarque que toutes les langues ne font pas le même usage des nombres : par exemple, en japonais, on opèrerait une distinction entre les nombres utilisés pour les opérations et les nombres lorsqu'il s'agit d'indiquer une quantité d'objets (dans ce dernier cas, on utilise des suffixes). Quelles possibilités de traduction allant dans ce sens ? Une enseignante parisienne, interrogée en juin 2009, remarquait : « *à tout travail sur une ou des compétences linguistiques se mêle inextricablement un travail sur une ou des compétences culturelles* ». Par ailleurs, nous avons vu l'hétérogénéité des langues d'origine des élèves, dont nombreuses sont de tradition orale. Difficile de répondre aux demandes de tous les élèves. D'autres alternatives apparaissent alors, avec d'autres objectifs néanmoins, sollicitant les élèves sur leurs compétences en langue d'origine, comme le propose l'approche de *Comparons nos langues*, développée par Nathalie AUGER (2005). Ces pratiques apparaissent spécifiques à la situation d'enseignement en français langue seconde, encore qu'elles pourraient être transférables avec

²⁵⁷ AUBRY Martine, BENSIMHON Daniel, et al., *Le lexique des disciplines : cycle 3*, Paris, Retz, 2005, 271 p.

²⁵⁸ FRISA Jean-Marie, « Un lexique pour les mots de l'école », dans *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, Cahiers Pédagogiques, n° 473, mai 2009, p. 48.

²⁵⁹ *Aborder les mathématiques*, Entrées n° 9, Centre Michel Delay, janvier 2006, 8 p. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ac-lyon.fr/entrees,57271,fr.html>

profit dans les classes types où les nombreuses situations de plurilinguisme pourraient être précieusement valorisées. Voyons maintenant d'autres adaptations qui semblent caractéristiques de la classe d'accueil.

Parole, parole, l'importance du discours du professeur

Karine MILLON-FAURE observait « *qu'il était autrement plus difficile de suivre un cours qu'une simple conversation. Lorsque l'on discute avec quelqu'un, ce dernier se trouve généralement à un ou deux mètres, bien en face de nous et un nombre important d'informations passe par la gestuelle, les mimiques du visage... Le professeur, par contre s'adresse de loin à une classe entière, bouge, tourne la tête, continue à parler alors qu'il est dos à la classe, s'interrompt même parfois au beau milieu d'une phrase pour reprendre un élève...* »²⁶⁰. Placer l'élève non francophone dans les premiers rangs lui permet de s'appuyer sur l'expression et la gestuelle du professeur lorsque celui-ci désigne l'exercice sur le manuel (en même temps, le professeur accède rapidement à sa table pour l'aider dans des activités individualisées). Au professeur de se décentrer et imaginer la position de l'élève : la « bouillis » sonore, le rapport entre pairs et adultes différents, le rythme de vie différent... qui sont autant de source de maux de tête.

Pour autant, et Fatima DAVIN-CHNANE pose la question : « *Faut-il, alors, simplifier sa langue maternelle pour l'enseigner comme langue seconde afin que les élèves comprennent et réagissent dans une langue qui pour eux est seconde ?* » (DAVIN-CHNANE, 2005, p. 329). Les observations de classe menées par l'auteur tendent à conclure que le discours de l'enseignant « *occupe une place centrale dans la circulation d'un savoir [...]. Il enseigne sa langue maternelle comme langue étrangère/seconde et il doit verbaliser et expliciter tout énoncé proposé aux élèves* » (ibid., p. 406-407). Son discours participe aussi au ralentissement ou à l'accélération du temps didactique de façon profitable pour l'apprentissage. Du coup, à la question « *L'élève doit-il maîtriser la langue française pour accéder à la littérature et se construire une culture littéraire non maternelle ?* »²⁶¹, la réponse est négative. Preuve en est : l'auteur a filmé une même classe, étudiant un poème à plusieurs mois d'intervalle. Une conclusion s'impose : « *si la consigne et les questions dans le discours de l'enseignante sont*

²⁶⁰ MILLON-FAURE Karine, *Pistes pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés*, 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislanguesseconde.awardspace.com/?page_id=25

²⁶¹ DAVIN-CHNANE Fatima, « Du Français Langue Seconde (FLS) au Français Langue Première (FL1) : pour une acculturation des élèves primo-arrivants », Actes du colloque international *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/communications.php>

claires et accessibles aux élèves, elles les guident dans leur apprentissage, ce qui est propre à faire oublier parfois qu'il s'agit d'une classe spécifique. » (ibid.). Elle constate que la première année, la priorité est donnée à la langue, avec comme relation sous-jacente les compétences littéraires et culturelles. A l'inverse, lors de la seconde année, la priorité est accordée à la discipline « français » et sa dimension culturelle, même si la langue n'est pas négligée, loin s'en faut. On peut supposer que l'introduction précoce du texte littéraire a facilité l'étude plus proprement disciplinaire la seconde année. Dans tous les cas, le discours de l'enseignant évite de différer l'introduction du savoir scolaire, pour une question de compétences linguistiques.

Des « niveaux de formulation »...

Face à l'apparente simplicité de mots courants mais polysémiques, face à la complexité de termes abstraits qui parcourent les manuels scolaires, face à la condensation langagière, proposition est faite par la brochure officielle du FLS de travailler sur les «*niveaux de formulation* » (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., 2000, p. 9 et p. 36-37), démarche encouragée par Jean-Louis CHISS²⁶², d'autant plus qu'elle serait transférable avec profit pour la classe-type. Il s'agit d'amener les élèves à passer d'un niveau de langue concret et simple à un niveau de langue plus abstrait, permettant dans le même temps d'accéder à une connaissance plus précise et conceptualisée. L'exemple est donné : « *en géographie, le constat les gens sont très pauvres, ils habitent dans des bidonvilles peut être reformulé en la faiblesse des revenus explique la précarité de l'habitat* » (BERTRAND et alii, *op. cit.*, p. 9). C'est un peu passer du A2 au B2, comme le sous-tendrait une articulation avec le CECRL. Gérard VIGNER (2006) développe ce concept, issu des années 70, dans son ouvrage sur le français langue seconde. On peut y voir une parenté avec la notion de lisibilité développée par le linguiste Raffaele SPIEZA qui rapporte les différents critères de lisibilité d'un texte et observe qu'avec leur prise en compte, « *le bénéfice de la simplification devient très important et permet une plus grande diffusion et compréhension de toute communication* » (SPIEZA, 2007, p. 71) : par exemple, on pourrait « traduire » un document administratif en langue courante. Tandis que les élèves travaillent sur les « niveaux de formulation », l'enseignant peut mieux prendre conscience des discours qui circulent dans la situation d'apprentissage.

²⁶² DESCO (Direction de l'enseignement scolaire), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la direction de l'Enseignement scolaire, Paris 29-30 mai 2001, Vei Enjeux, Hors série n° 3, octobre 2001, p. 63.

Comme cadre, le CECRL offre un outil pratique pour repérer les difficultés linguistiques en fonction des niveaux linguistiques des élèves.

... à l'adaptation avec le CECRL

Effectivement, le CECRL offre des repères pour adapter le discours oral et écrit. En s'appuyant sur les grilles de compétences maîtrisées par l'élève, le professeur peut construire une production adaptée. A l'oral, pour rendre accessibles les interactions, l'interlocuteur peut être bienveillant, au sens du CECRL : au niveau A1, lui adresser la parole lentement et en articulant bien, dans un langage simple et des énoncés courts, avec des répétitions, des reformulations, l'aide de la gestualité et de la patience car le temps de concevoir une réponse et sa formulation est long pour le néo-francophone et certains s'expriment avec des mots isolés, pendant plusieurs mois, avant d'être en mesure de construire des énoncés simples.

Pour l'écrit, les études en didactique des langues nous apportent des indicateurs sur les capacités d'apprentissage : l'élève pourrait maîtriser, grâce à des exercices adaptés et systématiques, 5 à 10 mots nouveaux au maximum par séance (BERTOCCHINI et COSTANZO, 2008, p. 170). Ce repère permet aussi de comprendre les difficultés d'une leçon, accrues quand celle-ci est longue, avec des notions culturelles et des mots nouveaux (d'où la nécessité de délimiter la leçon pour un élève peu francophone). Le CECRL nous informe qu'au niveau introductif (A1), le temps étudié et maîtrisé est plutôt le présent, que le lexique concerne l'univers concret et très quotidien, autant d'indicateurs pour adapter discours oraux et écrits. Le principe d'efficacité lexicale et sémantique, ainsi que de simplification préside d'ailleurs à l'élaboration des « livres en lecture facile » qui permettent de lire *Le malade imaginaire*²⁶³ en un peu plus de 500 mots. Certains professeurs mettent ces principes en pratique dans leurs outils. En annexe, nous donnons un exemple²⁶⁴ en histoire : il s'agit d'une évaluation sur la monarchie absolue pour un même niveau scolaire, la 5^{ème}, mais sous deux versions en fonction du niveau linguistique des élèves : la plus facile comporte moins de questions, donne des aides pour trouver les réponses, privilégie les réponses courtes et de repérages dans le texte tandis que la seconde exige plus de rédactions et de vocabulaire spécialisé (bien entendu, d'autres solutions s'offrent à l'enseignant pour adapter les modalités de sa réalisation²⁶⁵). Là encore, plus l'élève est débutant, plus l'allongement du temps

²⁶³ BARNOUD Catherine, *Le malade imaginaire*, Lecture en français facile, niveau 2, CLE International, 2008.

²⁶⁴ Annexe, doc. « Evaluation histoire-géographie, 5^{ème}, niveau 1 (collège Ha) »

²⁶⁵ Exemple : contrôle en classe avec le cahier, le livre et un dictionnaire ; le barème est réajusté sur les questions auxquelles il a répondu ; contrôle sous forme d'oral avec le professeur ; lecture du contrôle avec le professeur, ce

s'impose, dans le discours des professeurs et la réalisation d'activités écrites d'où, parfois, la demande du tiers temps pour les élèves nouvellement arrivés.

Adaptation mais pas réduction : les écueils du xénolecte

La notion de xénolecte nous paraît intéressante appliquée ici comme une adaptation déviante. Cette notion partage des traits communs avec l'étude du langage modulé à l'adresse des petits enfants. Le procédé consiste à simplifier son système linguistique pour en faciliter la compréhension. On le retrouve dans le processus de pidginisation et de créolisation. Le linguiste Jean-Michel ROBERT rapporte quelques caractéristiques (ROBERT, 2009, p. 34) :

« - *abandon de la copule, de l'article et d'autres catégories grammaticales ;*

- *réduction de la syntaxe, abandon de phrases complexes ;*

- *généralisation morphologique, abandon des flexions ;*

- *réduction du vocabulaire à un inventaire limité ;*

- *hypercorrection phonétique. »*

On retrouve ces caractéristiques involontaires dans l'interlangue du locuteur en début d'apprentissage, hormis l'hypercorrection phonétique. Cependant, imaginons qu'un locuteur natif emploie ces formes pour se faire comprendre, il utiliserait un système simplifié de codes caractérisé par l'agrammaticalité or, ce ne sont pas les formes recherchées lorsque nous évoquons une adaptation pédagogique et linguistique se basant, par exemple, sur le CECRL. L'adaptation linguistique devrait être menée avec prudence d'autant qu'il ne faut pas perdre de vue les objectifs scolaires. Sans aller jusqu'à l'usage d'un xénolecte, la linguiste Véronique RIVIERE soulignait déjà les « *risques de la reformulation* » (RIVIERE, 2010, p. 44) où privilégier la communication avec des énoncés très courants pouvait se faire au détriment de l'enjeu de scolarisation puisqu'on supprimerait la langue spécialisée dont la maîtrise est indispensable pour tendre vers l'autonomie.

L'adaptation linguistique, une spécificité pédagogique du FLS ? L'exemple des consignes

Dans notre quête identitaire sur le FLS pour les collégiens de France, la question se pose : ces adaptations sont-elles vraiment spécifiques aux élèves nouvellement arrivés ? Jean-Michel ZAKHARTCHOUK énonce des procédés similaires pour faciliter la compréhension de consignes en classe type : « *il convient sans doute d'user de la reformulation, en utilisant à*

qui l'aide s'il a un bon niveau à l'oral mais un faible niveau à l'écrit ; contrôle commencé en classe, terminé à la maison.

la fois un mode d'expression soutenu accompagné d'une métaphore plus familière par exemple, sans oublier l'utilisation de la gestuelle, bien sûr. Il est aussi préférable de ne pas surcharger l'esprit de l'élève de trop de consignes » (ZAKHARTCHOUK, 1999, p. 43), ou quel que soit le prédicat, de sorte à éviter « *la surcharge cognitive* ». Adaptation linguistique et gestuelle attentive sont donc proposées. L'auteur ajoute « *que le débit de l'enseignant, le timbre de sa voix, la bonne articulation de son message sont aussi des conditions à la bonne compréhension* », on retrouve ces critères en filigrane des descripteurs du CECRL, comme nous allons le voir. De plus, l'écriture de la consigne peut aider ceux qui s'appuient sur le visuel plutôt que sur la réception orale. Cette proposition figure aussi pour le FLE : par exemple, dans leur manuel de formation en FLE, Paola BERTOCCHINI et Edvige COSTANZO (2009, p. 39-42) évoquent des styles d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique. En partant du principe que certains élèves sont plus à l'aise avec le canal visuel, l'écriture de mots clés sur le tableau aide à comprendre le discours de l'enseignant. Par ces exemples, les adaptations caractérisant le FLS font écho aux préconisations pédagogiques dédiées aux classes types.

2.3.3 En résumé : le FLS, une pédagogie ou une didactique ?

Comme nous l'avons abordé précédemment, les compartimentations entre pédagogie et didactique sont mouvantes et problématiques. Nous avons déjà évoqué des aspects pédagogiques lors de l'analyse des progressions annuelles (la gestion de l'hétérogénéité par l'organisation de l'espace, l'autonomie, la différenciation d'objectifs lors d'une étude, le fil conducteur de la méthode et d'ailleurs, aussi, son caractère modélisant). Nous venons de voir ici quelques autres caractéristiques pédagogiques non exhaustives, marquantes par leur présence ou leur absence lors de nos études de cas. D'abord, la pédagogie du projet qui, orienté avec l'objectif général d'une meilleure maîtrise de la langue française en contexte scolaire, fait appel à des compétences interdisciplinaires ou nécessite un travail transdisciplinaire. Ensuite, la place accordée à la langue d'origine est plus spécifique aux situations d'enseignement du FLS. Enfin, l'adaptation linguistique des discours et l'allongement didactique de l'enseignement caractérisent les pratiques. Si ces procédés ont été cités, ils ne sont pas pourtant signalés dans tous les dispositifs enquêtés.

Ici, nous ne trouvons pas d'innovations apparentes lors de nos entretiens, ce qui ne signifie pas que les pratiques pédagogiques développées dans les classes d'accueil ne soient pas

caractéristiques. Leur recours revêt des enjeux plus impératifs et est imposé par la spécificité des apprenants. En ce sens, on pourrait conclure que le FLS exige une pédagogie propre, même si elle est loin d'être généralisée. Notre exploration du terrain ne nous permet pas d'amener d'autres affirmations.

3. Synthèse des constats

Nous venons d'analyser l'enseignement du français, en tant que langue seconde, avec deux approches : l'une historique et théorique, et l'autre empirique, à travers une enquête auprès de 20 professeurs qui porte sur les objets d'études abordés et incidemment quelques aspects pédagogiques discutés. Cette démarche est mise en œuvre de façon à compléter nos réponses concernant notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : bien que les collégiens nouvellement arrivés constituent des groupes hétérogènes, il se dégage néanmoins des profils d'élèves. D'après nous, les réponses apportées par les enseignants divergent moins sur le plan didactique en français langue de communication – en comparant deux groupes de profil similaire – que sur le plan de l'enseignement de la langue des disciplines, tributaire des cours spécifiques et variable suivant les dispositifs. Selon cette hypothèse, un programme serait donc faisable pour la partie « français », car déjà sous-jacent aux pratiques de classe.

Lors de notre première partie, nous avons observé que les groupes étaient effectivement hétérogènes. Des profils d'élèves avaient pu être mis en évidence, notamment sur les critères linguistiques (le degré de francophonie) et scolaires (le niveau de scolarisation atteint). Cependant, cette hétérogénéité se retrouvait d'un dispositif à l'autre, ce qui n'avait pas forcément d'incidences sur les horaires et les choix des cours des dispositifs, variés et contraints plutôt par les moyens matériels et ressources humaines que proprement didactiques. Dans quelle mesure cette diversité des dispositifs peut avoir des conséquences sur l'enseignement du français et conséquemment, les progressions des élèves ? Par ailleurs, dans quelle mesure l'hétérogénéité des élèves modifie le contenu des cours ? Au cours de cette seconde partie, nous nous sommes intéressée plus précisément aux cours de français.

L'enseignement du français en tant que langue seconde

Reprenons les premiers éléments de notre hypothèse : « *les réponses apportées par les enseignants divergent moins sur le plan didactique en français langue de communication – en comparant deux groupes de profil similaire* »

Effectivement, en début d'année, les thèmes de séquences et l'introduction d'objets d'études linguistiques sont relativement similaires pour les quatre premiers mois, quel que soit le volume horaire. Bien qu'il n'y ait pas forcément d'usage de méthodes, cette observation rejoint une étude menée de 1998 à 2005 : grâce à un corpus des méthodes utilisées dans 128 dispositifs linguistiques de Seine-Maritime, Gérard-Vincent MARTIN a pu établir ce constat méthodologique : « *celui d'une méthodologie et d'un matériel typé FLE utilisés dans les quatre premiers mois d'apprentissage et d'acquisition* » (MARTIN, 2007, p. 84). Ici, que l'enseignement s'inspire du FLE ou du FLM, nous retrouvons cette phase commune des 4 premiers mois, sur le plan thématique et grammatical.

En revanche, au fil de l'année, les progressions des professeurs attestent de variations. Certaines, mineures, sont à mettre en relation avec la grande hétérogénéité du groupe. Nous retrouvons plus d'objets d'études quand le groupe comporte un effectif important, dépassant 15 élèves. De même, dans le cas d'un groupe hétérogène, nous avons observé que le nombre d'objets d'études est plus important, porté par les élèves les plus avancés, tandis que les plus débutants ne sont pas en mesure probablement de tout assimiler. A l'inverse, nous avons l'exemple d'un très petit groupe homogène où la progression a été très lente : visiblement, le professeur a suivi le rythme d'apprentissage des élèves. Qui plus est, il s'agissait d'élèves pour lesquels l'inscription dans le dispositif n'était pas limitée dans le temps : on peut supposer que l'absence d'urgence a participé à ralentir le rythme. L'apprentissage dans les dispositifs sur deux ans apparaît dans tous les cas plus complet. Quant aux élèves qui sont inscrits dans le dispositif une seule année, ils ont un apprentissage plus dense. Quand le nombre d'heures de cours hebdomadaires est plus important, nous trouvons aussi un nombre d'objets d'études légèrement supérieur. Cependant, ces critères n'agissent en rien de façon proportionnelle.

Dans tous les cas, cela n'a pas de répercussions sur les projets (ce ne sont pas forcément les dispositifs qui ont le plus d'heures qui mènent le plus de projets ou développent plus de points socioculturels ou interculturels) ou l'approche plus proprement disciplinaire.

D'autres variables que l'hétérogénéité ou le nombre d'heures interviennent. La variable « enseignant » se retrouve avec la phonétique : seule la moitié des enseignants développe des

exercices sur la prosodie et sur la phonétique (en relation avec l'orthographe) concernant généralement les voyelles orales et nasales (en revanche, l'hétérogénéité des élèves peut jouer sur le choix des phonèmes). Un lien peut être observé aussi avec l'influence modélisante des manuels, influence qui peut être néanmoins détournée par l'adaptation qu'en font les enseignants, s'appuyant sur d'autres ressources et perspectives pédagogiques.

L'enseignement du français en tant que langue scolaire

Etudions maintenant la suite de notre hypothèse : est-ce que les propositions des professeurs divergent « *sur le plan de l'enseignement de la langue des disciplines, tributaire des cours spécifiques et variable suivant les dispositifs* » ? Sur ce point, notre hypothèse s'avère erronée comme nous rappelons, respectivement pour la discipline « français » et les disciplines autres que le français.

Concernant la discipline « français ». Certains professeurs tendent vers l'enseignement « en » français (textes littéraires, métalangage, exercices de la discipline « français ») dès le début de l'année tandis que d'autres le diffèrent, s'attachant à un travail préalable sur la langue. Même, quelques enseignants abordent seulement les discours courants de la vie quotidienne comme le propose la didactique du français langue étrangère, sans introduire l'aspect littéraire de la discipline. Ainsi, on l'aura vu avec l'exemple « *A table !* », si les séquences partent d'une thématique commune, la « *logique d'organisation* » (VIGNER, 2006, p. 108) n'est pas la même et là où un professeur privilégie les visées (échanger, informer) et les domaines d'usage du discours (au restaurant, au marché), un autre professeur construit sur la base des genres (littéraires) et des formes discursives (raconter, décrire...). L'introduction des compétences scolaires relevant de la discipline « français » apparaît ici liée à la variable « enseignant » et non pas du volume horaire alloué au dispositif ni l'hétérogénéité des groupes.

Concernant les autres disciplines, nous supposons que le traitement de la langue des disciplines variait dans les cours de français, peut-être en fonction des cours spécifiques et des volumes horaires, mais en fait nous n'observons quasi pas de variation dans la mesure où les professeurs n'abordent presque pas les discours disciplinaires. Passé les fournitures, l'emploi du temps et les consignes de rentrée, éventuellement les thématiques sur l'espace et sur la chronologie peuvent développer quelques compétences. Occasionnellement, les dispositifs qui mènent des projets intègrent la langue de la discipline à part entière dans la progression ou quelques enseignants étudient les pages « *D'une matière à l'autre* » qui figurent dans la méthode *Entrée en matière*. Par ailleurs, le manuel scolaire est absent toute discipline

confondue, malgré ses enjeux, soulignés par VERDELHAN-BOURGADE (2002, p. 109-139) et rappelés par Claude CORTIER (2007a, p. 151), et contrairement aux recommandations du livret institutionnel (BERTRAND, VIALA et VIGNER, coord., 2000).

Nous confrontons ces observations aux résultats d'analyse de Fatima DAVIN-CHNANE. Celle-ci constate que l'enseignant « *apprend à parler la langue aux élèves mais n'oublie pas l'objet de savoir disciplinaire* » (DAVIN-CHNANE, 2005, p. 415) qui nécessite une introduction étalée dans le temps (ralentissement du temps didactique) et une adaptation du discours de l'enseignant, de sorte que progressivement les objets d'études puissent se complexifier. Une telle adaptation permettrait à l'élève d'être en mesure de suivre en classe type. Or, dans notre échantillon, cette dimension cognitive scolaire apparaît parfois écartée et des enseignants de lettres modernes marginalisent encore l'enseignement de leur discipline « français » au profit d'un travail sur la langue courante plutôt extrascolaire ou de vie scolaire. Par ailleurs, en l'absence de cours spécifiques et quel que soit le volume horaire dont il dispose, le professeur de français prend rarement en charge le travail sur les discours scolaires d'autres disciplines.

Pédagogie vs didactique Le FLS, une « pédagogie » en manque de programme ?

Au vu des progressions et des entretiens, nous rejoignons le constat de Gérard VIGNER : « *Le FLE2 n'a inventé aucun exercice ou forme d'activité qui lui soit propre. Il ne vit que d'emprunts engagés dans des domaines didactiques connexes : le FLM et le FLE.* » (VIGNER, 2002, p. 135). Cependant, cette hybridité caractérise une pédagogie spécifique empruntant aux théories des didactiques des langues et aux sciences de l'éducation, à l'honneur traditionnellement en FLE et/ou en FLM (perspective actionnelle, pédagogie différenciée, document authentique, simulation globale, baladodiffusion, livre en français facile...). Par ailleurs, des particularités apparaissent dans les pratiques de classe, particularités dégagées dans des recherches antérieures telles que l'allongement du temps didactique et l'adaptation linguistique dans le discours des professeurs (DAVIN-CHNANE, 2005), le recours ponctuel à la langue d'origine (CASTELLOTTI, 2001 et AUGER, 2005).

De la faisabilité et de la pertinence d'un programme en FLS

Enfin, réfléchissons à la conclusion de notre hypothèse : « *un programme serait donc faisable pour la partie « français », car déjà sous-jacent aux pratiques de classe* ».

Nous avons relevé les objets d'études de classe d'accueil pour mieux comprendre la nature du FLS et évaluer son champ d'action sur les progressions linguistiques. Si l'enseignement du

français en tant que langue seconde a pu concerner une partie de la France au XIX^{ème} siècle, il est ici réduit au contexte scolaire hexagonal et à un public limité, celui des collégiens nouvellement arrivés, tandis que cette situation sociolinguistique se retrouve dans de nombreux pays francophones. Comme le remarquait déjà Jean-Pierre CUQ au moment de l'émergence du concept : « *Le français langue seconde vu du Canada, n'est pas forcément celui qu'on voit de Genève, de Bangui ou de Paris* » (CUQ, 1991, p. 11). Sur le plan scolaire et institutionnel, nous avons remarqué que l'enseignement du FLS était la principale discipline dans des établissements à l'étranger alors qu'en France, il se positionnait de façon subsidiaire à la discipline FLM qu'il s'agit, pour les élèves, de « rattraper ».

Concernant le FLS métropolitain, de la notion de programme ou syllabus, nous venons d'étudier le premier palier (BORG, 2001, p. 145) : l'inventaire des objets d'études et de commencer à explorer la gradation. L'observation de ces 20 progressions nous permet de dégrossir un tronc relativement commun qui se ramifie en plusieurs propositions de parcours à partir de janvier en fonction de différentes variables : nous avons comparé les contenus en fonction de la constitution de groupe (homogène/hétérogène), des cours spécifiques, de l'effectif, du volume horaire hebdomadaire, de la durée d'inscription dans le dispositif et de la formation du professeur. Les objets d'études se rapprochent ici du CECRL et des programmes de français, condensés du cycle 2 à la fin de la 3^{ème}, en intégrant des compétences non linguistiques du socle. Le FLS s'apparente plus à un cycle, comme le cycle primaire ou secondaire, ici le cycle transversal de l'enseignement du français : du cycle 2 à la fin du socle, à travers une sélection limitée aux pré-requis pour suivre sa classe de rattachement. Du fait que « *l'enseignant doit s'occuper d'enseigner la langue française sans oublier sa propre discipline* » (DAVIN-CHNANE, 2005, p. 415), le FLS ne se distinguerait pas par des objets d'études inédits mais par l'assemblage organisé, avec une approche linguistique et culturelle, d'objets d'études d'autres disciplines : en cela, l'enseignant recrée une nouvelle discipline dans laquelle il se spécialise parfois pour des années. Cependant, c'est sur ce point que des divergences apparaissent, indépendamment de l'hétérogénéité des élèves et des dispositifs, mais que l'on pourrait supposer liées au variable « enseignant » (peut-être dû à leur formation), de telle sorte que nous pouvons difficilement parler d'un programme « *sous-jacent aux pratiques de classe* » d'après cet échantillon.

C'est alors que se pose la question de traiter l'enseignement du « FLS » comme une discipline à part entière afin que les contenus soient définis et que les heures nécessaires le soient aussi, de manière à garantir à l'ensemble des élèves un apprentissage égal en fonction des besoins respectifs. Néanmoins l'arborescence complexe qui réunit plusieurs disciplines sous la même

problématique de la langue seconde, ainsi que les profils distincts d'élèves suivant qu'ils avaient ou non le français comme langue de scolarisation antérieure amène un blocage dans la catégorisation de l'enseignement du FLS en tant que discipline. En effet, deux alternatives se présentent : un professeur pluridisciplinaire et donc l'acceptation du FLS comme langue scolaire associée au professeur de français, ou bien une approche interdisciplinaire qui soutendrait la mise en place systématique de cours spécifiques, encore très aléatoire. D'Hainaut (1977) affine les différentes approches dans les rapports entre disciplines : une optique intradisciplinaire, une optique pluridisciplinaire, une optique interdisciplinaire et une optique transdisciplinaire (Roegiers et De Ketele, 2001, p. 107). Ces questions se posent avec l'enseignement du français en tant que langue seconde. Bien qu'abordées dans le premier degré, elles ne sont pas traditionnellement discutées dans le secondaire où les disciplines sont cloisonnées, malgré la mise en place du socle qui encourage la transversalité, comme au niveau européen où l'on se veut rassurant : « *L'importance donnée aux transversalités de matière à matière ne signifie en aucune manière une remise en cause des matières scolaires spécifiques.* » (BEACCO, BYRIAM et al., 2010, p 9).

Par ailleurs, en orientant l'enseignement sur l'aspect langagier plus spécialisé aux disciplines scolaires, apparaîtrait un module pouvant concerner les élèves natifs, parfois allophones, qui se situent dans une situation peut-être apparemment proche des élèves originaires des pays francophones, si l'on s'en tient uniquement à des critères linguistiques. De la notion de langue seconde à la notion de langue scolaire, l'éventail d'élèves concernés s'élargirait comme le ferait le passage d'une appellation d'« élèves nouvellement arrivés en France » à « élèves à besoins éducatifs particuliers », au risque cependant de se retrouver comme à l'époque des CEFISEM associant les primo-arrivants aux élèves en difficultés des zones d'éducation prioritaire.

Enfin, nous pouvons nous interroger : est-ce que les différents moyens mis en œuvre débouchent sur des résultats réellement différents : n'y aurait-il qu'une voie d'excellence pour enseigner le français aux collégiens nouvellement arrivés ? Ce sera à notre suivi de cohorte d'apporter un éclairage des effets didactiques sur les progressions linguistiques, en tenant compte des facteurs d'hétérogénéité initiaux.

Poursuite du dispositif de recherches

A lumière de ces résultats, nous pouvons orienter maintenant nos recherches sur notre seconde hypothèse, laquelle est la suivante :

Hypothèse 2 : les réponses apportées par les enseignants et les dispositifs, aussi hétérogènes soient-elles, et en l'absence de programme, fonctionnent de manière satisfaisante. Dans ce cas, un programme ne serait pas pertinent.

Côté professeurs, nous avons appris en en questionnant 140, que la majorité des enseignants trouvait « à peu près satisfaisant » d'enseigner en structure même s'ils pouvaient déplorer le manque d'heures en français et dans les cours spécifiques et regretter les difficultés d'intégration de leurs élèves. Question formation, les deux tiers s'estimaient globalement suffisamment formés tandis que d'autres émettaient des demandes, notamment quant à la gestion de l'hétérogénéité et l'alphabétisation.

Côté élèves, nous allons observer leurs progressions linguistiques pour évaluer l'efficacité des dispositifs. Observera-t-on de grandes différences dans la maîtrise de la langue ? Et si tel est le cas, serait-ce en relation avec les cours dispensés, sur le plan didactique ou structurel, ou bien plus apparemment liés à des facteurs individuels, décrits en première partie ?

TROISIÈME PARTIE

Les progressions linguistiques :
les parcours d'élèves,
bonheurs, heurts et malheurs.

Les résultats des élèves (l'année 3)

Nous avons étudié le profil des collégiens nouvellement arrivés et identifié des facteurs permettant de comprendre des vitesses d'apprentissage distincts et des besoins d'apprentissage spécifiques (partie 1). En plus d'être affectés dans des structures différentes sur le plan de l'organisation et des cours concernés, les élèves bénéficient du même contenu d'enseignement en français en début d'année. Toutefois, il diverge au fil des mois et s'accélère en fonction du volume horaire ; l'approche pédagogique peut aussi varier (partie 2). Observons où en sont ces élèves, sur le plan linguistique et scolaire, pour tirer des conclusions sur leur apprentissage et définir si la notion de programme est pertinente ou non pour l'enseignement du français en tant que langue seconde. Pour ce faire, nous analysons les scores de réussite au Diplôme d'Etudes en Langue Française au cours des 3 années et les résultats à un test linguistique proposé l'année 3. Puis, nous mettons en perspective les progressions linguistiques avec les parcours scolaires, en nous appuyant sur l'obtention du brevet et les orientations après le collège.

PREMIER CHAPITRE. BILAN LINGUISTIQUE DU SUIVI DE COHORTE

1.1 Suivre les élèves nouvellement arrivés

1.1.1 Les suivis de cohorte

Les recommandations pour les suivis de cohorte

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 avec les outils de référencement tels que SCUNET, la base académique élèves du second degré. Pourtant, ils sont essentiels pour ce public à besoins spécifiques, comme le reconnaît le rapport annuel des Inspections générales 2009²⁶⁶ : « *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*

²⁶⁶ 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.

place un suivi de cohorte. C'est ce que la Cour des comptes conseillait dans un rapport de 2004. ». Ce que réitère le Haut Conseil à l'intégration dans son dernier rapport sur « *Les défis de l'intégration à l'école* »²⁶⁷. Comme Claire SCHIFF en 2003, nous pouvons nous étonner : « *il paraît surprenant que depuis leur mise en place dans les années soixante dix, 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, p. 26). Et de constater, avec les chercheurs : « *Malgré la richesse et la diversité des initiatives en la matière (VIALA et al. (coord.) 2000), l'absence de suivi et d'évaluation ne permet pas toujours de se situer sur le plan de l'efficacité pédagogique* » (Abdallah-Preteille et Barbot, 2003, p. 88). On retrouve ces constats au niveau européen : « *Il serait évidemment fort intéressant de déterminer la mesure dans laquelle les différents programmes de soutien linguistique contribuent aux acquis relatifs des élèves issus de l'immigration. Les informations dont on dispose ne le permettent pas.* »²⁶⁸. Effectivement, les études existantes ont plutôt concerné un public plus large, avec une approche plutôt sociologique : les enfants de migrants, nés ou non en France, comme nous allons rapidement le rappeler. Ces études apportent des repères importants pour les élèves nouvellement arrivés, population intégrée de façon partielle dans ces statistiques.

Du promontoire de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques

Les tests de PISA²⁶⁹, soumis tous les trois ans depuis 2000 à des adolescents de 15 ans des 34 pays de l'OCDE, n'entraînent pas de suivi de cohorte. Cependant, au vu des questionnaires qui les accompagnent, cette passation permet de récolter des données individuelles pour mieux connaître leurs liens éventuels avec les compétences maîtrisées en langue scolaire et en mathématiques. Suite aux résultats de 2003²⁷⁰, une analyse a été menée concernant les enfants d'immigrés à travers 17 pays²⁷¹. Elle opère la distinction entre deux groupes d'élèves : les allochtones et les enfants de seconde génération. Le rapport conclut sur

²⁶⁷ 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.

²⁶⁸ 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.

²⁶⁹ Programme for International Student Assessment (trad. Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

²⁷⁰ OCDE, *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD, 2006.

²⁷¹ Des pays de l'OCDE (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, États-Unis, France, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Suède et Suisse) et des pays partenaires (la Fédération de Russie, Hong-Kong, Chine et Macao, Chine).

la motivation des élèves issus de l'immigration et leur attitude positive vis-à-vis de l'école. Cependant, les résultats des jeunes issus de l'immigration sont inférieurs à ceux des autochtones, avec des écarts plus ou moins importants suivant les pays (la France obtient un écart important) qui sont accrus pour les élèves allochtones. Après analyse à milieu social égal, le milieu socioéconomique n'explique pas forcément les différences, ni non plus le fait que les élèves ne parlent pas la langue scolaire à la maison, même si la corrélation est parfois forte. Le renforcement linguistique est cité mais en raison de la diversité des dispositifs, il est difficile d'évaluer son impact. Une analyse plus récente (NUSCHE, 2009) confirmera le niveau plus faible des élèves issus de l'immigration, niveau pouvant être modifié suivant les politiques d'éducation.

Des suivis de cohorte en France pour les élèves issus de l'immigration

Si le niveau des élèves issus de l'immigration apparaît inférieur à celui des élèves autochtones, les comparaisons entre milieu socioéconomique apportent un nouvel éclairage sur les risques d'échec des élèves étrangers. Pour la France, la sociologue Françoise LORCERIE rapporte les données dans ses travaux sur la question : « *Le panel 1980 permet une précision : aujourd'hui les enfants étrangers d'ouvriers ou de personnels de service ou non actifs ont un taux d'accès en Troisième sans redoublement supérieur à celui de leurs homologues français, [...] Il est donc difficile de maintenir qu'au total "les statistiques font apparaître un "effet étranger" qui amoindrit les chances de promotion sociale", comme le dit le Haut Conseil à l'intégration dans son rapport sur La connaissance de l'immigration et de l'intégration (1991).* » (LORCERIE, 1995, p. 38). Pourtant, le redoublement est un indicateur parfois illisible, comme nous le verrons, qui ne traduit pas forcément un degré de compétences atteint. Dans le même domaine de recherches, lors d'une étude nationale, Louis-André CAILLE et Jean-Paul VALLET (1996) mettent au jour que la moindre réussite scolaire des collégiens étrangers ou enfants d'immigrés n'est pas liée à leurs origines mais plutôt aux caractéristiques culturelles et socioéconomiques de la famille. Cette étude se base sur un échantillon de 18657 collégiens entrant en 6^{ème} en 1989 et prend en compte des critères sociaux : fratrie, profession et diplôme de la mère. De plus, – et ce sera confirmé par le nouveau panel de 1995²⁷² – l'orientation en cycle long est plus fréquente en raison des

²⁷² VANHOFFELLEN 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.

« *aspirations scolaires plus fortes* » et ambitieuses des familles immigrées (CAILLE et LEMAIRE, 2009, p. 172).

D'après Martine CHOMENTOWSKI (2006), être issu de familles de tradition orale caractériserait aussi l'« *échec scolaire des enfants de migrants* » (CHOMENTOWSKI, 2009) et renforcerait l'écart avec la culture scolaire. L'auteur s'appuie sur le panel 1995 de l'Éducation Nationale et elle explore les caractéristiques dégagées à travers une étude centrée sur une école et un collège de ZEP, du 20^{ème} arrondissement de Paris, en 2003. Dans son ouvrage, elle cherche à comprendre les difficultés (langagières, cognitives, culturelles) en travaillant sur les réponses que les élèves apportent lors des évaluations nationales. Cependant, le public concerné n'est pas à proprement parler les élèves nouvellement arrivés, il s'agit des élèves allophones natifs de France dont la situation, même s'ils partagent des similarités, est distincte.

1.1.2 Les suivis de cohorte des élèves nouvellement arrivés

Il est ardu de connaître le parcours scolaire des élèves nouvellement arrivés, difficilement repérables : est-ce que leur apprentissage de la langue française leur a permis de poursuivre une scolarité conforme à leurs aspirations et compétences scolaires ?

Les suivis de cohorte en sociologie : Claire SCHIFF et Barbara FOUQUET-CHAUPRADE

La sociologue Claire SCHIFF, avec Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, apporte des pistes de réponses qui dressent le constat de progressions scolaires. A partir des Bases Elèves Académique, elles mènent un suivi de cohorte de « *l'ensemble des élèves inscrits en classe d'accueil en 1998 dans les Académies de Paris, Créteil et Bordeaux, soit un total de 1755 élèves, dont nous avons suivi la scolarité jusqu'à la rentrée 2003. Nous connaissons pour chaque élève sa date de naissance, son sexe, sa nationalité, la profession du chef de famille, les établissements et classes fréquentés au cours des six années suivant leur inscription en CLA. Nous savons aussi si l'élève a quitté le système éducatif et, le cas échéant, le motif de « sortie* » (SCHIFF et FOUQUET-CHAUPRADE, 2007) Le nombre d'élèves et l'investigation menée en font un suivi de cohorte les plus aboutis sur les élèves nouvellement arrivés à l'heure actuelle. Claire SCHIFF sera en charge d'un rapport national inédit (SCHIFF, dir., 2003). Orienté sur le processus de déscolarisation et la scolarisation partielle des élèves

migrants, ce rapport n'a pas d'axe linguistique mais il s'intéresse aux « *obstacles institutionnels [...] à une scolarité ordinaire* ». Grâce aux parcours scolaires, la sociologue fait apparaître des dysfonctionnements dans le système éducatif (classes « fermées » sans intégration, cours non dispensés dans certaines matières qui empêchent une orientation en lycée général...). Elle relève des éléments qui compliquent la scolarisation des élèves : erreurs d'évaluation initiale, éloignement géographique de structures, listes d'attentes, réticences d'enseignants... Exemples à l'appui, elle dénonce l'amalgame fait des primo-arrivants avec les élèves déficients légers.

En outre, son échantillon permet de connaître les tendances de l'orientation, massivement vers le lycée professionnel. Inscrits en CAP, les élèves ne se déscolarisent pas en cours de formation, bien au contraire : beaucoup poursuivent en BEP. L'auteur apporte des éléments de réponses aux causes éventuelles de déscolarisation, telles que le redoublement. Par exemple, à Bordeaux, la moitié des redoublements concerne alors les plus de seize ans et un fort pourcentage d'entre eux est rapidement déscolarisé (cependant, nos conclusions montrent que le redoublement n'est pas une cause de déscolarisation, et peut caractériser des parcours d'échec comme de réussite).

L'étude de Claire SCHIFF se tient à une époque charnière puisqu'en 2002 sont diffusées les nouvelles circulaires sur les élèves nouvellement arrivés. Les critiques qu'elle formule contre les structures fermées vont trouver une réponse dans les circulaires qui recommandent uniquement les structures ouvertes, encouragent l'intégration des élèves et la sensibilisation de toute l'équipe pédagogique.

Les suivis de cohorte des CASNAV

Les CASNAV ont mené des suivis de cohorte ponctuels. L'un d'entre eux est diffusé²⁷³ par Ville-Ecole-Intégration²⁷⁴ : il se base sur un échantillon de 61 élèves inscrits en CLIN et de CLA dans trois établissements de Vitry-sur-Seine, au cours de 2006-2007. Pendant quatre années, deux formatrices assurent un suivi administratif (orientations) et pédagogique (entretiens avec les élèves et les professeurs, observations de classe). Elles s'intéressent notamment à « l'après-classe d'accueil » et rapportent des propositions pédagogiques pour adapter l'enseignement, développer l'oral, faciliter l'écrit et repenser

²⁷³ <http://www.crdp.ac-creteil.fr/cmsj/index.php/vei-enquete>

²⁷⁴ VEI, créé en 1973 sous le nom de « Centre Migrants » est un centre de ressource, dépendant du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Il a un volet consacré aux élèves nouvellement arrivés.

l'évaluation. Ainsi, plus que le suivi des élèves, ce sont les études de cas pédagogiques en classe type qui retiennent l'attention des auteurs.

Les suivis de cohorte à l'étranger : Wayne THOMAS et Virginia COLLIER

Il faut se tourner vers les Etats-Unis pour avoir une meilleure connaissance scientifique des progressions linguistiques. Ainsi Wayne THOMAS et Virginia COLLIER ont mené des analyses sur les progressions scolaires et linguistiques des allophones de 1985 à 2001 (étude jugée essentielle car ils estiment que ce public représenterait 40 % de la population scolaire américaine en 2030). Il ressort que les élèves allophones dont les parents refusent la section bilingue et/ou d'apprentissage d'Anglais Langue Seconde sont en plus grand décalage scolaire par rapport aux élèves qui en bénéficient (au vu de tests en lecture et mathématiques). Concernant cet apprentissage spécifique, il faudrait compter au moins quatre années : nous sommes loin des « un an » arbitraires en usage dans plusieurs académies françaises. Pour être aussi performant dans toutes les disciplines qu'un élève natif, il faudrait compter une durée de 4 à 7 ans, d'après les auteurs (THOMAS et COLLIER, 2002, p. 6).

Notre suivi de cohorte

Ces études, peu nombreuses, permettent de mieux connaître les parcours scolaires. Nous nous inscrivons dans la lignée de ces recherches, mais dans un cadre linguistique et avec une perspective didactique. Il s'agit d'étudier le niveau linguistique atteint au cours de la troisième année à l'école française. Ces progrès sont à mettre en relation avec l'enseignement du français prodigué dans les dispositifs linguistiques et doivent être pondérés en fonction de différents facteurs personnels, hétérogènes, entre les élèves. L'analyse tend à révéler les rapports entre les progrès linguistiques et la poursuite dans le cursus scolaire.

1.1.3 Les élèves repérables au fil des années : constats et aspects méthodologiques

Pas de recours à la Base Élèves Académique

Un suivi de cohorte qualitatif est complexe avec ce public. L'usage éventuel de la Base Élèves est compliqué par l'orthographe des noms qui varie entre le moment où les élèves sont évalués par le CASNAV et où ils sont inscrits par leur établissement, voire à un examen. Nous relevons l'exemple d'un nom pakistanais récurrent : « *Mohammad* » orthographié parfois « *Mohamad* » ou « *Mouhammad* » (en plus de la graphie, nous nous confrontons à

l'homonymie). L'ordre des noms change aussi : les élèves lusophones portent de longs patronymes (association généralement du nom de la mère puis du père) qui se tronquent ou s'inversent parfois, sous la plume de l'administration. Autre exemple avec les élèves ayant un prénom en usage du patronyme : suivant les dossiers, l'un ou l'autre prénom est utilisé comme nom de famille. Dans notre cohorte, nous avons aussi le changement de nom lié à l'adoption (prise du nom français) ou encore des conflits patronymiques liés aux traductions des pièces d'identité : une jeune Russe, Masha, a vu son prénom traduit par Maria au moment où elle est arrivée en France.

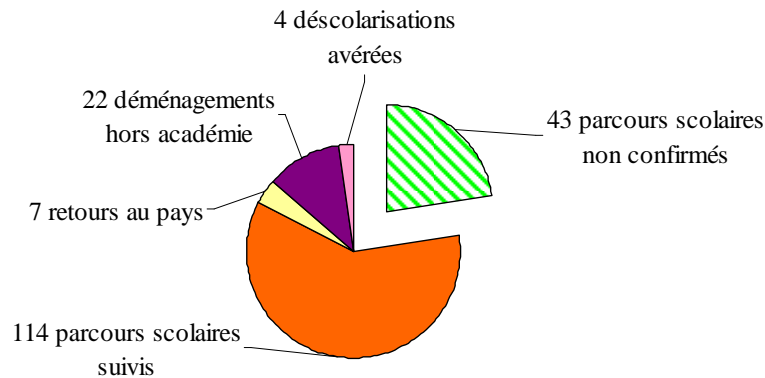
Toutefois, pour notre recherche, nous n'avons pas accédé à la Base Élèves, logiciel qui demeure polémique. Critiquée à cause des risques de fichage, l'application a été allégée depuis 2007 et en 2008²⁷⁵ : le ministre de l'Éducation Nationale, Xavier Darcos, a supprimé les références à « *la nationalité, la date d'entrée sur le territoire, la langue parlée à la maison et la culture d'origine* ». Des modalités différentes régissent la base du second degré, avec l'application SCONET expérimentée depuis 2004. Si les textes soulignent le besoin de cohorte, des difficultés techniques et éthiques se posent au niveau académique. De plus, ces bases ne permettent que de « localiser » scolairement les élèves, mais non d'assurer le suivi linguistique ou d'apporter un éclairage sur leur parcours en terme de compétences.

Le suivi des élèves

Nous avons donc mené nos recherches sur le terrain, avec les équipes éducatives et de façon privilégiée, les professeurs de dispositifs linguistiques. Nous avons pu suivre 114 élèves jusqu'à leur 3^{ème} année tandis que d'autres n'ont plus été observables au fil des mois, en raison de leur orientation, de leur déménagement ou des situations individuelles. Nous allons commenter ce suivi et nous en expliquer.

²⁷⁵ Arrêté du 20 octobre 2008 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel relatif au pilotage et à la gestion des élèves de l'enseignement du premier degré. Version consolidée au 02 novembre 2008 et modifiée par la décision n° 317182 du 19 juillet 2010, article 5.

Connaissance des parcours scolaires de la cohorte de collégiens nouvellement arrivés en France, lors de leur 3^{ème} année



Ces 114 élèves qui se dispersent

Si les 190 collégiens étaient répartis à leur arrivée dans 40 collèges, les 114 élèves retrouvés représentent déjà à eux seuls 46 établissements (28 collèges et 18 lycées). Pourquoi cette augmentation des lieux de scolarisation ? En fait, les élèves ne bénéficiant plus de soutien linguistique regagnent leur collège de secteur, tandis que d'autres sont orientés vers le lycée ou des dispositifs de la MGI, d'où une dispersion des élèves par rapport à la première année. Mais où sont les autres élèves ?

Ces 7 élèves qui rentrent au pays

Un élève brésilien et une autre norvégienne retournent dans leur pays sans même avoir commencé l'école française dont les perspectives les ont découragés. En effet, les dispositifs linguistiques se trouvant dans des établissements réputés difficiles, les enfants préfèrent poursuivre leur scolarité dans leur pays. D'autres désillusions tardives surviennent : ainsi, alors qu'il était non francophone à son arrivée, Daniel réussit le DELF B1 au bout de près de deux ans, mais ses résultats scolaires demeurent insuffisants au regard de son projet et quand la seule voie professionnelle se présente à lui, il préfère repartir en Roumanie. Enfin, des enfants suivent un parent qui retourne au pays.

Ces 22 élèves qui déménagent

7 élèves déménagent en région parisienne car le père se rapproche de son lieu de travail. 4 élèves gagnent des destinations plus ou moins lointaines : Reims, le sud de la France, la Suisse. Nous avons aussi le cas de deux mineurs isolés dont la situation traumatisante (enfants victimes de la guerre) les conduit vers un foyer spécifique. Pour les 9

autres élèves, le devenir est plus incertain : les enseignants ont constaté leur déménagement mais sans en connaître la destination et ils n'ont pas été en mesure d'assurer le suivi vers le nouvel établissement d'accueil, en raison d'un départ précipité.

Ces 4 élèves qui sont déscolarisés

Deux élèves, non francophones, bénéficiant de cours spécifiques en dispositifs, étaient absentéistes et se sont déscolarisés au fil du temps. Une autre est repartie quelques mois dans son pays et à son retour en France, a refusé les propositions d'orientation après la 3^{ème} en raison de leur éloignement géographique. Enfin, pour notre 4^{ème} cas, une jeune fille s'est mariée et a stoppé sa scolarité à 17 ans.

Ces 43 élèves dont l'orientation n'est pas connue

Nous ne connaissons pas le parcours scolaire de 9 élèves qui étaient « isolés francophones » (français, belges, ...) dont le suivi ne se justifiait pas dans notre étude. De plus, il a été difficile de suivre 20 élèves après leur orientation en lycée : après avoir pris contact avec les établissements pressentis, soit les élèves avaient été réorientés, soit ils avaient changé d'établissement (certains pourraient être déscolarisés). L'absence est plus intrigante pour 14 élèves relevant encore du collège. Pour 3 d'entre eux, non francophones, ils n'auraient en fait jamais commencé de scolarité, du moins dans leur établissement de secteur. Les autres ont quitté leur collège, sans que les enseignants connaissent leur destination. Il se peut que certains, n'étant plus tenus à l'obligation scolaire, soient déscolarisés. Enfin, quelques uns ont simplement déménagé de façon imprévue : il s'agit par exemple de demandeurs d'asile qui changent de foyer (dans le premier degré, nous avons de nombreux exemples de déménagements successifs qui perturbent les enfants comme les professeurs).

1.2 Un premier bilan linguistique avec le DELF scolaire 2009, 2010, 2011

A partir des 114 élèves demeurés repérables et scolarisés dans l'académie, nous nous consacrons à la synthèse des progressions linguistiques : tout d'abord, introduites par les résultats au DELF scolaire, puis développées plus amplement par le biais des réponses à un test linguistique.

1.2.1 Un indicateur de progrès linguistiques : le DELF scolaire

Nous allons découvrir quelques progrès linguistiques significatifs révélés par la passation du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF). On pourra se reporter à la 1^{ère} partie pour une présentation du DELF et à la 2^{nde} partie pour la présentation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'examen se compose de 4 épreuves : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production écrite (PE) et production orale (PO), décrites et conçues par le Centre International des Etudes Pédagogiques (CIEP) sur le site duquel on peut consulter des épreuves²⁷⁶.

Difficultés méthodologiques

Les résultats au DELF scolaire apportent des données dont récolte et analyse comportent des difficultés méthodologiques. En premier lieu, tous les élèves ne passent pas le DELF soit qu'ils sont absents (temporairement ou déménagement), pas concernés (cas de 21 élèves francophones) ou non informés (seulement 10 élèves sur les 38 isolés, sans dispositif, ont participé). De plus, quelques élèves francophones en classe de 3^{ème} ont l'examen de fin de cycle (brevet ou CFG) et la passation du DELF serait une surcharge de travail. En second lieu, les candidats ne passent pas l'examen les mêmes années, ni les mêmes niveaux, ce qui réduit encore les points de comparaison ; c'est pourquoi nous recourons par la suite à un test linguistique unique donné au cours d'une période limitée. Néanmoins, les résultats au DELF offrent un premier aperçu du niveau linguistique atteint en compréhension et production orales et écrites.

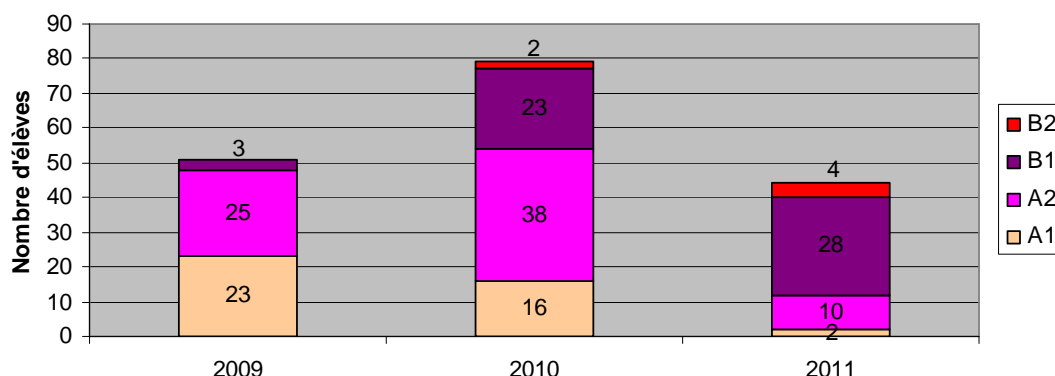
Les élèves de la cohorte : 106 présents²⁷⁷ au DELF scolaire

En trois ans, 106 élèves de la cohorte ont été concernés par le DELF (seulement 10 élèves ont participé aux 3 sessions ; pour les autres, la moitié n'a assisté qu'à une session et l'autre moitié a assisté à deux sessions) :

²⁷⁶ <http://www.ciep.fr/> (rubrique « diplômes »)

²⁷⁷ Les élèves absents aux épreuves n'ont pas été comptabilisés.

Les 106 élèves de la cohorte ayant passé les épreuves du DELF au cours de leurs 3 premières années



C'est surtout au cours de leur seconde année scolaire en France qu'ils sont inscrits, soit une moyenne de 13 à 21 mois suivant les niveaux. Aussi, contrairement aux estimations du CIEP selon lesquelles « *la très grande majorité des candidats au DELF en milieu scolaire est arrivée en France entre six mois et un an avant l'examen, et la limite temporelle adoptée en pratique par les recteurs correspond aux deux années maximum de scolarisation en classe d'accueil.* »²⁷⁸, on observe pour notre échantillon un fort pourcentage la 2^{ème} année, qui se poursuit la 3^{ème} année et proposition est faite que des élèves soient inscrits aux épreuves pour la 4^{ème} année.

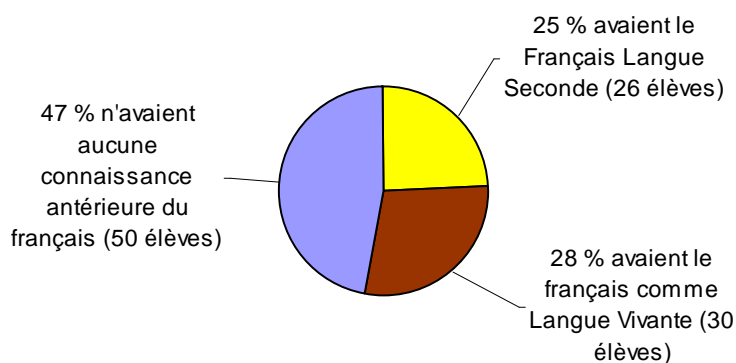
Par ailleurs, plus le temps passe, plus leurs compétences augmentent et permettent des inscriptions ambitieuses : au début, ce sont les niveaux élémentaires (■ A1 et ■ A2) qui sont représentés mais à la 3^{ème} année, il s'agit plutôt des niveaux indépendants (■ B1 et ■ B2). Les élèves sont majoritairement inscrits au niveau qui leur correspond : preuve en est que nous constatons ici 90 % de réussite.

1.2.2 Les résultats au DELF en fonction des compétences antérieures en français

Les élèves inscrits sont représentatifs de l'échantillon linguistique initial concernant la connaissance antérieure de la langue française, ce qui nous intéresse pour évaluer les progressions linguistiques. Près de la moitié ne connaissaient pas le français à leur arrivée, tandis qu'un quart avait déjà eu le français comme langue seconde, les autres l'ayant étudié comme langue vivante :

²⁷⁸ BAPTISTE Auréliane, *Le DELF en milieu scolaire en France en 2007*, rapport annuel, CIEP, février 2008, p. 6.

**La connaissance antérieure du français des 106 élèves de la cohorte,
concernés par le DELF scolaire en 2009, 2010 ou 2011**



Les résultats au DELF des élèves non francophones à leur arrivée

50 élèves qui n'avaient aucune connaissance de la langue française à leur arrivée participent aux épreuves du DELF. Au bout de combien de temps sont-ils capable de réussir le niveau A1, A2, B1, sachant qu'ils bénéficient de cours de français dans les dispositifs linguistiques ?

NON FRANCOPHONES	Passation de 2009	Moyenne générale	Passation de 2010	Moyenne générale	Passation de 2011	Moyenne générale
A1	15	70	13	63	1	57
A2	4	85	21	71	8	71
B1	0	0	6	61	16	66
B2	0	0	0	0	0	0
Dont non admis	3 en A1		3 en A1 - 1 en A2 - 2 en B1		1 en B1	
Temps moyen en France	8,5 mois		16,5 en A1 - 18,5 en A2 - 21 mois en B1		2,6 ans en A1 - 2,5 ans pour le A2 et le B1	

Il faut lire que, lors de la passation du DELF en 2009, 15 élèves étaient inscrits en A1 et leur moyenne générale était de 70 sur 100. Ils étaient en France depuis 8 mois et demi, en moyenne. Etc.

Année 1. Beaucoup sont arrivés après les dates d'inscription et arrivent encore au moment où se déroule le DELF. Aussi, seulement 19 collégiens sont présentés. Après 6 à 8 mois de scolarité en France²⁷⁹, douze atteignent le niveau A1 et trois échouent. En se référant aux 12 heures hebdomadaires recommandées pour les dispositifs linguistiques, on peut estimer que des élèves ont bénéficié jusqu'à 336 séances. Nous sommes loin du volume horaire pressenti pour l'atteinte d'un niveau A1, estimé autour d'une centaine d'heures.

²⁷⁹ L'élève non francophone arrivé le plus tôt a fait sa rentrée le 1^{er} septembre tandis que celle arrivée le plus tard a commencé le 1^{er} novembre.

Concernant les échecs, il s'agit des deux seules jeunes filles isolées qui ne bénéficient pas de cours spécifiques tandis que la troisième élève avait été considérée peu scolarisée antérieurement. Il serait plus difficile de progresser sans cours spécifique de français et les élèves peu scolarisés antérieurement ont besoin de plus de temps d'apprentissage.

A l'inverse, 4 élèves dépassent largement le niveau A1 et atteignent la fin du niveau A2 : il s'agit de 3 lusophones (dans des établissements distincts) et d'un sinophone (dont le père, naturalisé français, est enseignant). Nous pouvons avancer l'hypothèse respectivement de la proximité linguistique et de la situation socioculturelle, hypothèse que le nombre d'élèves ne nous permet pas de vérifier ici.

Année 2. 40 élèves se présentent au DELF. A l'épreuve A1, le niveau atteint diminue, comme en attestent la moyenne générale (63 sur 100) et l'échec de 3 élèves (qui deviendront par la suite absentéistes). Cette session A1 réunit aussi plus de redoublants ou d'élèves ayant été déscolarisés dans leur pays d'origine (6 élèves sur 13).

Le niveau A2 est le plus représenté de cette deuxième année. Ses candidats ont bénéficié d'un volume variable de cours de français, en fonction de leur arrivée en France et des dispositifs : Boukahri a assisté à environ 232 séances (avec 8 heures hebdomadaires de français en dispositif) tandis que Christof aurait déjà bénéficié de presque 744 séances (à raison de 12 heures hebdomadaires, sans compter les cours dans les disciplines non linguistiques). Ces indicateurs de temps démontrent que le niveau A2 nécessite un nombre d'heures conséquent, quel que soit le profil des élèves. Enfin, 4 élèves, aux profils très différents, réussissent le niveau B1 (et pour deux d'entre eux, leur brevet la même année, dont une avec « mention assez bien ». Suzana, quant à elle, va obtenir son brevet en même temps que son DELF A2 ; nous y reviendrons).

Année 3. Meral, une élève turque arrivée à l'âge de 14 ans peine à s'exprimer en français et obtient de justesse le DELF A1, avec une note insuffisante en production orale (10 sur 25) alors qu'elle est scolarisée dans un dispositif linguistique depuis son arrivée en novembre 2008 et qu'elle n'avait jamais redoublé en Turquie. On rencontre d'autres cas – rares – d'élèves, souvent peu scolarisés antérieurement, qui n'ont pas encore été inscrits au DELF A1 car leurs compétences n'étaient pas suffisantes. Si en 2011, on relève encore des passations du niveau A2, cette troisième année est celle du niveau B1, plus représentée. Niveau scolaire, âge, langue d'origine, situation personnelle... l'hétérogénéité caractérise cette

passation d'où il est difficile d'observer des points communs. Tous ces élèves bénéficient encore de dispositif linguistique pour les accompagner dans leur apprentissage.

Regard sur les élèves ayant étudié le français comme langue vivante : quels avantages ?

30 élèves qui ont étudié le français en LV depuis une ou de nombreuses années passent le DELF de 2009 à 2011. Est-ce que cet apprentissage antérieur leur assure un niveau supérieur et une progression plus rapide ?

LANGUE VIVANTE	Passation de 2009	Moyenne générale	Passation de 2010	Moyenne générale	Passation de 2011	Moyenne générale
A1	6	72	1	97	0	0
A2	9	78	9	71	0	0
B1	1	86	11	65	7	63
B2	0	0	0	0	2	51
Dont non admis	0		1 en A2 - 2 en B1		1 en B2	
Temps moyen en France	7 mois en A1 - 9 mois en A2 - 8 mois en B1		17 mois en A1 - 16 mois en A2 - 20 mois en B1		2,4 ans en B1 - 2,5 ans en B2	

Effectivement, en moyenne, ces élèves ont de l'avance : par exemple, à l'âge de 15 ans, Raouf quitte l'Algérie pour rejoindre toute sa famille en France depuis 14 ans, il étudiait le français depuis 6 ans et après 8 mois en France, il réussit son DELF B1 ; l'année suivante, il entre au lycée général, sans soutien linguistique. Pour l'année 2, si le niveau A2 était le plus représenté pour les « non-francophones », c'est ici le niveau B1, toujours à l'honneur en 2011. Peu passent le niveau B2 (et seulement de grande justesse). La plupart sont désormais intégrés en classe type sans soutien.

Qu'en est-il des élèves « francophones » ?

Bien qu'ils aient suivi leur scolarité en français – en tant que langue seconde – nous ne relevons pas une grande différence avec les delfistes ayant étudié le français comme langue vivante. Les moyennes générales sont même légèrement inférieures et certains élèves sont encore concernés par les niveaux A1 et A2 au cours de leur 3^{ème} année.

FRANCOPHONES	Passation de 2009	Moyenne générale	Passation de 2010	Moyenne générale	Passation de 2011	Moyenne générale
A1	2	71	2	65	1	82
A2	12	67	6	59	2	62
B1	2	71	5	50	5	56
B2	0	0	2	57	2	64
Dont non admis	2 en A2		2 en B1		1 en B1	
Temps moyen en France	8,4 mois en A1 - 7,8 mois en A2 - 8 mois en B1		13,8 mois en A1 - 18,5 mois en A2 - 19,8 en B1 - 20 mois en B2		2,1 an en A1 - 2,2 en A2 - 2,7 an en B1 - 2,6 an en B2	

A l'opposé, les plus avancés peuvent se porter candidats au niveau B2 dès la deuxième année, ce qui n'a pas été envisageable pour les « non-francophones ».

1.2.3 Les compétences écrites et orales d'après les résultats au DELF

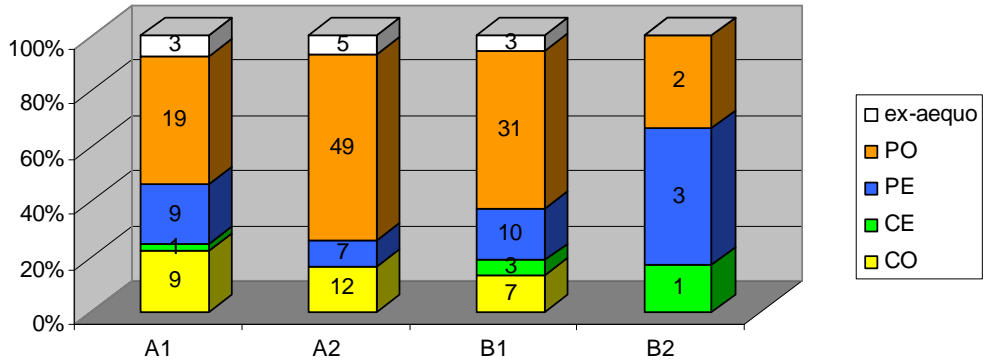
Les meilleurs résultats aux épreuves du DELF scolaire : les compétences

Le DELF nous permet d'identifier un rythme d'apprentissage et de comprendre des difficultés d'élèves qui progressent en français. Afin de disposer de repères dans la lecture de nos données, nous nous sommes livrée à une analyse pour l'académie témoin des résultats des 459 élèves²⁸⁰ présents aux épreuves en mai 2010 et des 521 élèves en mai 2011.

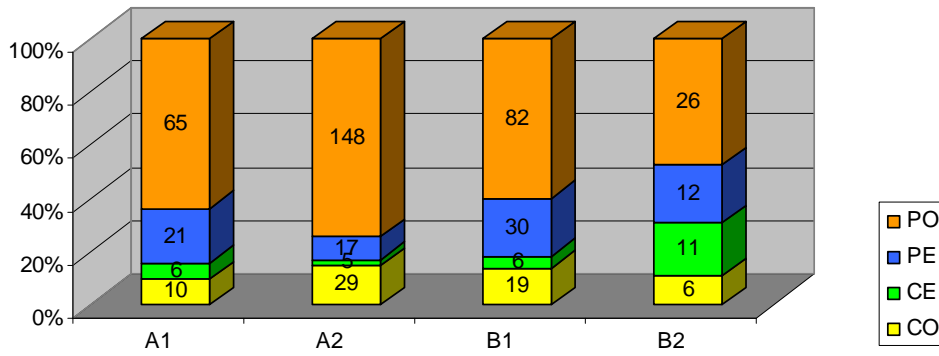
Les meilleurs résultats des élèves concernent la production orale. Est-ce lié à la présence des élèves issus de pays francophones ? En observant les données de notre cohorte, on constate qu'en effet, plus des trois-quarts des élèves « francophones » réussissent mieux l'épreuve de production orale mais ils n'expliquent pas à eux seuls cette réussite. Effectivement, leurs prestations ne représentent que 30 % des meilleurs résultats en production orale : c'est aussi l'épreuve la mieux réussie des élèves qui ne connaissaient pas la langue française auparavant, ou bien qui l'avaient étudiée en langue vivante. En milieu homoglotte, les compétences en production orale s'acquièrent plus rapidement : la production orale est l'épreuve que les élèves réussissent le mieux, jusqu'au niveau B1. Au niveau B2, la production écrite concurrence la production orale : les élèves ont parfois plus de facilités à rédiger un texte structuré et argumenté de 250 mots, qu'à soutenir une argumentation orale de 20 minutes sur un thème de société. Par ailleurs, plus on monte dans les niveaux, plus les compétences deviennent homogènes et les écarts entre oral et écrit sont moindres. On observe que sur trois ans, pour notre cohorte, seulement 5 élèves obtiennent leur meilleure note en compréhension écrite : il s'agit d'élèves qui n'avaient aucune connaissance de la langue française préalable.

²⁸⁰ Lorsqu'un élève obtient sa meilleure note ou sa note la plus basse dans deux compétences, alors les deux compétences ont été comptabilisées deux fois.

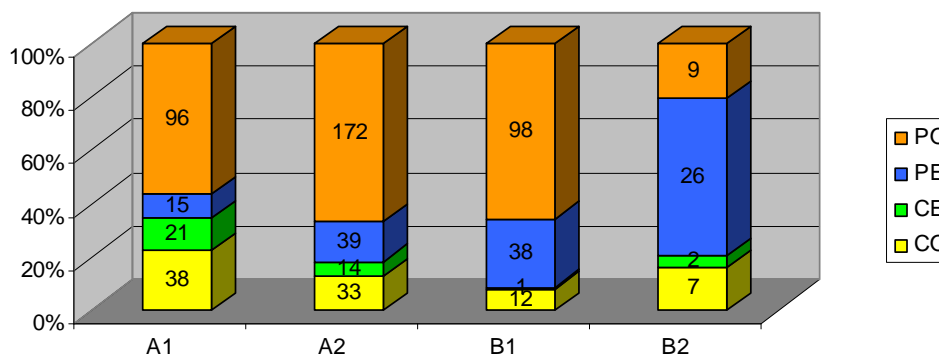
Les meilleures notes des 106 élèves de la cohorte ayant passé le DELF scolaire en mai 2009, 2010 et/ou 2011



Les meilleures notes des 459 élèves ayant passé le DELF scolaire dans l'académie témoin en mai 2010



Les meilleures notes des 521 élèves ayant passé le DELF scolaire en mai 2011

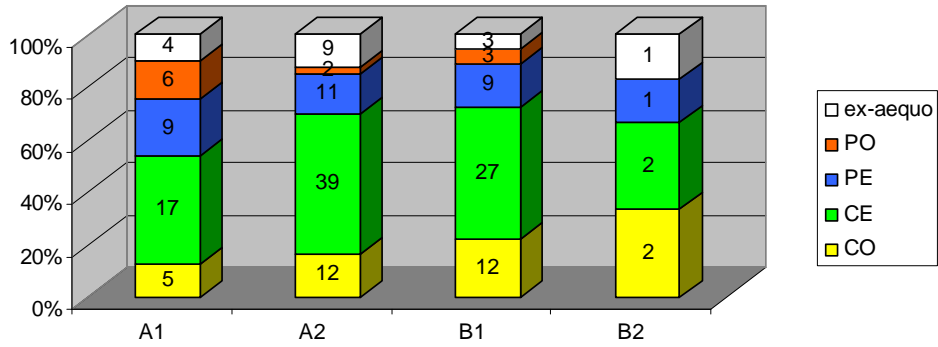


Les notes les plus basses : la compréhension n'est pas supérieure à la production

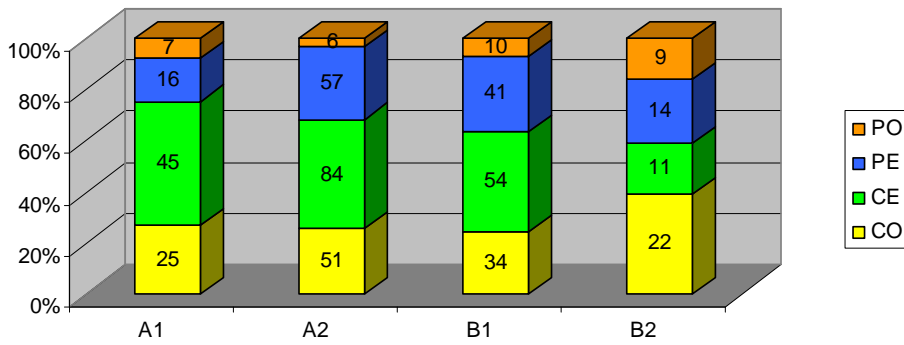
A l'inverse, les notes les plus basses concernent les exercices de compréhension (voir schéma ci-après) même si des différences sont relevées d'une année à l'autre : en 2010, la compréhension orale du B2 a posé problème et en 2011, les consignes de la rédaction A1 n'ont pas été bien comprises par l'ensemble des élèves. De façon générale, ces résultats confirment que les compétences écrites sont moindres qu'à l'oral mais surtout, qu'il est plus facile de « produire » que de « comprendre ». Aussi, lorsqu'un professeur présume que l'élève « *fait semblant de ne pas comprendre* », il présuppose une compréhension supérieure à la production, ce qu'on retrouve énoncé dans les documents d'accompagnement des programmes de français : « *le niveau de compréhension de ces élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression* » (p.35). Or, avec le DELF, la compréhension erronée (contre-sens, faux-sens) devient visible et sanctionnée par la note.

Cependant, on pourrait nuancer ce rapport réception/production : le contenu des exercices de compréhension est moins prévisible pour les candidats (textes et questions varient), tandis que les exercices de production s'organisent avec des consignes constantes d'une année à l'autre (écrire une carte postale, par exemple), pouvant être plus facilement préparés en classe (pourrait-on dire « bachotés » ?). De ce fait, il faudrait vérifier si la production donne lieu à des entraînements plus intensifs en classe que la compréhension, ce qui expliquerait aussi les tendances de résultats.

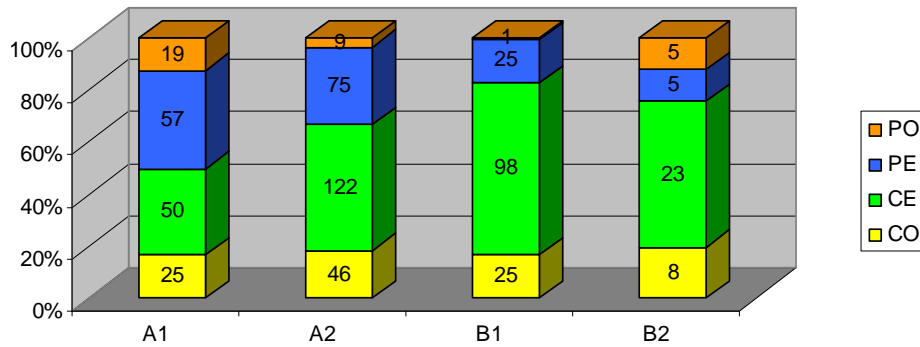
Les notes les plus basses de 106 élèves de la cohorte ayant passé le DELF scolaire en mai 2009, 2010 et/ou 2011



Les notes les plus basses des 459 élèves ayant passé le DELF scolaire dans l'académie témoin en mai 2010



Les notes les plus basses des 521 élèves ayant passé le DELF scolaire en mai 2011



1.2.4 Les Delfistes : études de cas

Les progressions des 10 élèves en 2009, 2010, 2011

10 élèves ont passé le DELF, chaque année. Tous étaient inscrits dans un dispositif linguistique au cours de ces trois années. Leur inscription témoigne d'une progression constante d'un niveau à l'autre (A1-A2-B1 ou A2-B1-B2) et homogène sur l'ensemble des compétences orales et écrites, jusqu'en 3^{ème} année où la production orale finit par prédominer sur les autres compétences.

Nous pouvons faire deux autres observations. Tout d'abord, les élèves dont les résultats au test initial en langue d'origine étaient moyens ou insuffisants obtiennent des résultats moindres, même si l'écart avec les autres élèves est réduit. Ainsi, des difficultés initiales scolaires n'entraveraient pas forcément une progression linguistique régulière. Cependant, si on observe leurs résultats scolaires lors de la troisième année, Brik est signalé comme ayant des problèmes de lecture et pour Carla, l'enseignante évoque des difficultés scolaires : « *une catastrophe, mais elle ne bosse pas, des erreurs bien entérinées, qu'elle n'estime pas devoir corriger* ». La progression linguistique avérée par les résultats au DELF n'impliquerait donc pas forcément une réussite scolaire.

A l'inverse, les élèves qui avaient obtenu de bons résultats au test initial réussissent une belle progression linguistique mais aussi scolaire, notamment caractérisée par l'obtention du brevet et l'orientation en filière générale. Un seul élève, Julian, va se démotiver et se déscolariser à la fin de l'année car il vit mal son affectation au collège (âgé de 18 ans, il est en 3^{ème} au moment du test).

1.2.5 Conclusions sur les résultats au DELF scolaire

A travers les résultats au DELF, quelles leçons en tirer sur l'enseignement du français en tant que langue seconde ?

La corrélation des progressions linguistiques avec les compétences initiales

Au vu des résultats, les élèves non ou peu francophones qui avaient des résultats moyens dans leur pays d'origine peuvent suivre une progression communicative similaire à d'autres élèves qui, eux, étaient en réussite scolaire. Cependant, nous verrons que sur le plan

des apprentissages, les difficultés scolaires des plus faibles s'accroissent tandis que les autres assurent des transferts vers la langue cible et récupèrent un niveau scolaire similaire à celui de leur pays d'origine.

Des compétences à travailler davantage

La compréhension ne serait pas ici supérieure à la production. Concernant l'écrit, on se rend compte que la compréhension demeure en deçà des autres compétences. On peut s'interroger sur les pratiques : si la production écrite est plutôt un exercice individuel au collège, la compréhension écrite ne serait-elle pas plutôt une activité collective à l'oral, présidée par l'enseignant ? Auquel cas, ne faudrait-il pas développer d'autres approches pour favoriser l'autonomie à l'écrit face aux textes ? Concernant l'oral, les résultats nous invitent à vérifier le degré de compréhension de l'apprenant (par exemple, en demandant la reformulation d'un énoncé).

Par ailleurs, des difficultés sont majeures en production orale pour des élèves qui n'entrent pas dans la francophonie jusqu'à la 3^{ème} année où le niveau A1 est difficilement validé à l'oral (il s'agit de se présenter, poser des questions sur l'identité de l'examineur et mener une interaction dans un commerce, suivant un jeu de rôle, pour acheter du pain, des fruits, des légumes...). On peut mettre ces échecs en relation avec la surcharge des effectifs puisque certains sont scolarisés dans des groupes de 30 élèves non francophones, ce qui limite la prise de parole et l'intégration avec des francophones natifs, au profit de communautarisme. On pourrait alors envisager des modules d'oral qui leur seraient dédiés pour assurer des déblocages.

La durée d'apprentissage du français

D'après le CIEP²⁸¹, avec 700 heures en dispositif linguistique (soit environ deux années scolaires sur la base de 10 heures hebdomadaires), le DELF A2 serait accessible à 90 % des candidats. Nous modérons ces estimations avec les chiffres de la cohorte : au moment de l'examen de la 2^{ème} année, 77 % des élèves inscrits (soit 55 candidats) réussissent le DELF A2 ou supérieur alors que les 16 autres candidats échouent ou sont au niveau A1. De plus, ces pourcentages ne font pas état des élèves non inscrits car leur niveau était insuffisant, élèves que nous retrouvons parfois l'année suivante inscrits en A1 ou au A2 (12 cas dans notre cohorte). Certes, l'obtention du DELF A2 l'année 2 ne correspond pas tout à fait à deux

²⁸¹ BAPTISTE Auréliane, *Le DELF en milieu scolaire en France en 2007*, rapport annuel, CIEP, février 2008. p 5 sur 8.

années d'apprentissage dans la mesure où les élèves sont arrivés en cours d'année et que l'examen se déroule avant la fin de l'année scolaire, au mois de mai. Il serait nécessaire de poursuivre un soutien linguistique au cours de la 2^{ème} année pour la majorité des élèves, principalement lorsqu'ils étaient non francophones à l'arrivée. Effectivement, l'étude antérieure du français permet d'avoir un niveau linguistique supérieur sur le long terme, par rapport à un élève initialement non francophone (pour l'année 2, un élève non francophone atteindrait plutôt le niveau A2 tandis qu'un élève ayant étudié le français auparavant serait déjà au niveau B1 et prêt à intégrer une classe type sans soutien). On peut alors s'interroger sur la pertinence de fixer une durée unique pour bénéficier de soutien linguistique pour atteindre la fin du niveau A2. Reste à savoir si les compétences de niveau A2 sont suffisantes pour suivre la classe type : les analyses de l'obtention du brevet nous apprendront qu'il faut la maîtrise du niveau B1 à l'oral et l'écrit. Grâce à la passation d'un test, nous poursuivons notre recherche sur cette cohorte pour décrire le niveau linguistique et scolaire atteint la 3^{ème} année.

1.3 Des données apportées par le test linguistique, l'année 3

Tout d'abord, nous allons présenter l'élaboration du test, sa passation et le barème choisi ainsi que les résultats obtenus aux trois exercices du test. Ensuite, nous nous livrerons à une analyse plus approfondie des productions écrites.

1.3.1 Aspects méthodologiques de la passation du test linguistique

Objectifs du test et contraintes

Nous cherchons à évaluer les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés, à la lumière de leurs compétences initiales et des conditions de scolarisation, de sorte à essayer de répondre à la question de l'harmonisation de l'enseignement et ses contenus didactiques. Le DELF nous a apporté des données sur les progressions communicatives, cependant tous les élèves n'étaient pas inscrits ou bien, ne passaient pas le même niveau, ni la même année. L'orientation scolaire, commentée plus loin, constituera un indicateur précieux sur les progressions, mais peu lisible en lui-même. Un test linguistique unique s'est donc imposé. La compétence écrite a été choisie pour une question de faisabilité mais le DELF nous informe que les compétences orales sont similaires ou supérieures.

Lors de l'élaboration du test, nous nous sommes heurtée à l'hétérogénéité des élèves : il devait être accessible à tous les élèves quel que soit leur niveau linguistique et leur classe de

référence. En effet, avec un test trop difficile, nous risquons de ne pas obtenir les réponses des élèves de fin A1, sans pouvoir estimer les motifs de la feuille blanche. De même, avec un test trop facile, nous aurions eu un seuil minimum de compétences pour les élèves les plus experts sans pouvoir juger de leurs compétences réelles. De ce fait, le test a été conçu de sorte que tout élève puisse répondre aux questions, sans être découragé ni pénalisé par le temps.

Par ailleurs, la contrainte liée au temps a été forte. Nous ne pouvions pas être présente dans tous les nombreux collèges et lycées : il fallait donc déléguer à un référent dans l'établissement²⁸². De plus, les élèves d'un même établissement étant répartis dans plusieurs classes, il était plus difficile de trouver un créneau horaire commun qui leur évite des absences aux cours. Pour que ces contraintes ne démobilisent pas les établissements partenaires ainsi que les élèves volontaires, le test a alors été conçu sur le temps d'une séance, plus gérable, soit 50 minutes, plus 5 minutes de présentation et d'installation des élèves. De ce fait, la longueur du test était forcément limitée pour permettre sa réalisation, tout niveau confondu. Il se compose de trois parties : un exercice à closure, une compréhension écrite et une production écrite.

Les 28 établissements partenaires des 80 élèves participants

Les 114 élèves retrouvés étaient éparpillés à travers 46 établissements. L'échange s'est déroulé en plusieurs temps au cours de l'année scolaire 2010-2011 :

- 1/ une prise de contact téléphonique pour présenter la recherche et ses objectifs ;
- 2/ l'envoi postal d'un dossier de présentation de l'étude accompagnée de l'autorisation parentale et de la fiche de participation de l'établissement ;
- 3/ une relance téléphonique ;
- 4/ l'envoi des tests linguistiques et des documents du surveillant (recommandations et fiche à remplir sur les conditions de passation) ;
- 5/ une relance téléphonique ;
- 6/ une lettre de remerciement accompagnée d'une synthèse des résultats.

Il s'est avéré très difficile de mobiliser les établissements sans dispositif linguistique qui ne saisissaient pas les enjeux de l'étude d'autant que l'équipe éducative ne percevait pas forcément les difficultés linguistiques des élèves (ce qui se révèle en soi comme un indice positif de progression). Par ailleurs, des imprévus ont parfois annulé les passations dans

²⁸² Le surveillant de l'épreuve avait des recommandations écrites et remplissait une fiche sur les conditions de passation à la fin du test. Pour notre part, nous avons assuré la surveillance des passations dans les 4 classes types, ainsi que dans 4 établissements de la cohorte.

établissement volontaires ; une famille a refusé la participation de son enfant et deux établissements ont décliné leur participation. De ce fait, nous avons pu travailler de façon suivie avec 28 collèges et lycées, ce qui représente 80 élèves sur les 114 retrouvés.

Le profil social et familial des élèves

Nous avons déjà décrit des facteurs d'hétérogénéité propres aux élèves nouvellement arrivés. Nous précisons ici des caractéristiques sociales et familiales, non spécifiques aux primo-arrivants mais propres à notre échantillon.

Dans la majorité des familles, le père est ouvrier (maçon, grutier) ou employé dans un service (restauration, surveillance de magasin, ferrailleur). On trouve aussi un conseiller commercial, un professeur d'université et un ingénieur en mécanique auto. La mère est généralement au foyer : dans notre échantillon, c'est systématique pour les familles turcophones, général pour les familles arabophones et plus partagé pour les familles de langues africaines ou d'autres aires géographiques. Parfois la mère travaille en tant qu'agent d'entretien, ATSEM en maternelle, aide-soignante ou coiffeuse, voire boulangère. Une jeune femme est enseignante. Dans les pays de l'Est, l'épouse exerçait généralement une activité salariée quand les conditions dans le pays le permettaient. Par ailleurs, certains parents menaient une profession socialement supérieure à celle qu'ils ont trouvée en France. Remarquons que les parents en procédure de demande d'asile n'ont pas le droit d'exercer de travail salarié.

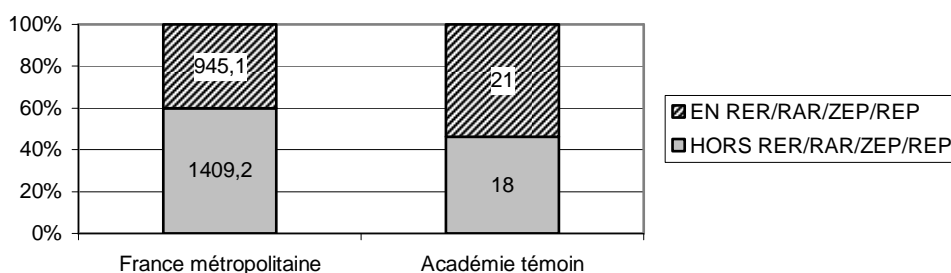
Seul, ou dans une famille éclatée, parfois inconnue ou avec des proches, l'adolescent a généralement une fratrie en France ou restée au pays. La plupart vient dans le cadre du regroupement familial, rejoindre leur père. Des enfants turcs arrivent souvent avec leur mère, non francophone et au foyer (la langue de la maison demeure alors le turc). Certains jeunes maghrébins étaient déjà venus en France passer des vacances. En revanche, si des enfants africains arrivent avec leur mère, beaucoup aussi quittent le membre de la famille qui s'occupait d'eux (mère, tante, grand-mère) pour rejoindre un père parfois inconnu et remarié. Des familles entières arrivent aussi : issus des pays de l'Est, il s'agit fréquemment de demandeurs d'asile tandis qu'originaires du Portugal ou de pays peu représentés (Chine, Allemagne), la migration est plutôt économique ou professionnelle. Quelques mères arrivent seules avec leurs enfants (second mariage, demande d'asile ou accueil chez un membre de la famille). Des jeunes mineurs isolés sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance et tous ont des vécus dramatiques : on ne quitte pas seul son pays à 15 ans sans y être contraint.

Enfin, nous avons une fratrie arrivée dans le cadre de l'adoption. Telles sont les situations particulières de nos élèves.

Des établissements en zone sensible ou de prévention à la violence

En 2010-2011, les 114 élèves retrouvés sont répartis à travers 28 collèges et 18 lycées. Les caractéristiques de ces établissements nous permettent de mieux saisir les conditions de scolarisation des élèves. On compte 4 établissements en zone sensible, censés être « *la cible prioritaire de la politique de la ville, en fonction des considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants de ces territoires* »²⁸³ depuis 1996. De plus, 14 établissements sont catégorisés prévention de la violence²⁸⁴ : des actions éducatives sont mises en place pour développer la citoyenneté, prévenir l'absentéisme et les conduites à risque, renforcer les dispositifs relais... et favoriser le rapport avec l'école avec l'opération *Ecole ouverte*. Des objectifs sont aussi définis pour protéger les victimes, sécuriser les abords des écoles, etc. Enfin, 9 établissements sont classés RAR et 8 établissements RRS²⁸⁵. Les élèves sont donc majoritairement regroupés dans les zones d'éducation prioritaire. Effectivement, dans cette académie témoin, la moitié des dispositifs sont implantés dans des zones prioritaires, tendance moins marquée sur la France métropolitaine, comme l'indiquent les chiffres de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance²⁸⁶ :

La répartition des dispositifs linguistiques 1er et 2nd degrés dans les zones prioritaires, mai 2011 (données DEPP)



Les chiffres indiquent le nombre de dispositifs des 1^{er} et 2nd degrés.

Les dispositifs de la MGI ne sont pas comptabilisés.

²⁸³ DEPP, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2010.

²⁸⁴ Circulaire n°2006-125 du 16-8-2006, parue au Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006.

²⁸⁵ Circulaire n° 2006-058, parue au Bulletin officiel n° 14 de 2006. L'éducation prioritaire étant réorganisée en 2005-2006 pour renforcer l'aide pédagogique, on a vu apparaître les Réseaux Ambition Réussite (RAR) qui associent écoles primaires et collèges, ainsi que les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS).

²⁸⁶ Données en ligne. Disponible sur : <http://cisad.pleiade.education.fr/enaa/index.php>

On observe que les classes sociales représentées y sont plus défavorisées. Par ailleurs, des retards scolaires sont constatés, ne serait-ce que sur l'entrée en 6^{ème} comme le rapporte ce tableau :

Proportion d'enfants d'ouvriers et d'inactifs, d'enfants de cadres et d'enseignants, d'élèves en retard à l'entrée en sixième à la rentrée 2009 (%) (France métropolitaine + DOM)²⁸⁷

	Proportion d'enfants		Proportion d'élèves entrant en 6 ^{ème} en retard
	d'ouvriers et d'inactifs	de cadres et d'enseignants	
Réseaux ambition réussite (RAR)	74,4	8,1	27,1
Réseaux de réussite scolaire (RRS)	57,5	18,5	21,3
Hors Education prioritaire	35,0	38,2	12,1
Ensemble	42,8	31,3	14,4

Comparer les résultats des élèves récemment arrivés avec ceux des classes types

Pour comparer les résultats des élèves de la cohorte avec ceux de classe type, nous avons donc privilégié un établissement classé en RAR puisque les élèves de la cohorte sont majoritairement scolarisés dans ces zones. Le test a été soumis à une classe de 5^{ème}, de 4^{ème} et de 3^{ème} (aucun élève de la cohorte n'étant en 6^{ème}, ce niveau n'a pas été sollicité). Néanmoins, au vu des résultats, nous avons tout de même voulu vérifier 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. Remarquons que des questions complémentaires ont été posées aux élèves de classe type : elles concernaient les langues pratiquées à la maison et leur parcours scolaire de sorte à vérifier si certains étaient des élèves arrivés en cours de scolarité en France. Le collège RAR regroupe principalement des élèves allophones : trois-quarts des élèves déclarent utiliser une autre langue à la maison et ils citent des langues très diversifiées : arabe, berbère, cap-verdien, créole, espagnol, « gitan », italien, kabyle, lâri, polonais, portugais, poular, roumain et turc. A l'opposé, dans la classe hors zone prioritaire, seulement 4 élèves pratiquent une autre langue à la maison et les classes sociales sont plus favorisées.

²⁸⁷ MEN, *Repères et Références Statistiques*, 2010, p.63.

La garantie de l'anonymat

On peut se reporter aux annexes pour prendre connaissance des textes accompagnés des résultats aux exercices ainsi que d'une notice biographique concernant leur arrivée en France (année scolaire 2008-2009) jusqu'à la proposition d'orientation en juin 2011. Dans cette présentation anonyme, tous les prénoms ont été modifiés. Aucun lieu scolaire ni ville n'ont été indiqués. L'âge a été privilégié à la date de naissance. Pour renforcer l'anonymat, lorsque l'élève était l'unique représentant d'un pays, ce pays n'a pas été précisé mais la langue de scolarisation est cependant renseignée.

1.3.2 L'exercice à closure

Test de closure : les compétences morpho-syntaxiques et communicatives

Le premier exercice consiste en 20 phrases lacunaires, extraites d'un test CASNAV proposé à des élèves primo-arrivants à leur arrivée. Les 15 premières phrases doivent être complétées par des verbes, des déterminants, des pronoms, des conjonctions. Pour les 5 dernières phrases, il s'agit d'un exercice de concordance de temps. Les niveaux d'exigence linguistique sont diversifiés (du A1 au B2) pour permettre d'indiquer le niveau de compétences morphosyntaxiques du plus grand nombre, vu que certains élèves ont été peu scolarisés antérieurement tandis que d'autres réussissent au lycée général.

Nous avons adopté deux notations : la première orientée sur les compétences communicatives ne prend pas en compte l'orthographe, à condition que la phonétique soit respectée et que l'oralisation de l'énoncé soit correcte dans une interaction (par exemple : Il *s'appel Jean-Claude). La seconde notation axée sur la maîtrise des compétences morphosyntaxiques sanctionne toute erreur orthographique (l'exemple précédent serait erroné). Pour ces deux appréciations, si la consigne indiquait de compléter avec « le mot » de son choix, les réponses à plusieurs mots ont été considérées justes (par exemple : Il aime *le cours de* mathématiques). Chaque réponse correcte rapporte un point et le barème est sur 20.

Les résultats de la cohorte et des classes types

Voici les items classés suivant le pourcentage de réussite (décroissant) des élèves de la cohorte (sans prise en compte de l'orthographe) :

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

Les élèves de la cohorte obtiennent un pourcentage de réussite inférieur à ceux des classes types, de la 3^{ème} à la 5^{ème}. Par ailleurs, d'après les résultats des élèves de classe type, plus on monte en niveau scolaire, plus le degré de compétences morphosyntaxiques est bon, mais apparemment à condition d'être dans un contexte commun d'apprentissage, à savoir la zone RAR. En effet, les élèves de 5^{ème} hors zone d'éducation prioritaire obtiennent des résultats meilleurs que les élèves de 3^{ème} grâce à la concordance de temps. La moitié de cette 5^{ème} obtient largement des notes allant de 15 à 19 et l'autre moitié de 10 à 15, tandis que pour la classe de 3^{ème} de la zone d'éducation prioritaire, l'ensemble demeure moyen et l'on compte

moins fréquemment de bonnes notes (seulement 6 élèves ont une note équivalente ou supérieure à 15). Il serait donc plus facile pour un élève nouvellement arrivé en France de réussir dans un établissement classé que dans un établissement non classé étant donné un moindre écart de compétences linguistiques, hypothèse discutable sur le plan pédagogique et de l'intégration.

Les compétences morphosyntaxiques : un exercice technique et scolaire

Les élèves de la cohorte ne formant pas un groupe homogène (en terme de classe, d'âge, de connaissance antérieure du français), il est normal que les écarts de note soient plus importants entre eux. L'exercice est technique et, en plus d'une bonne connaissance de la langue, il requiert de l'attention notamment pour l'antériorité (pour la concordance des temps) et le repérage du pluriel (pour **Elles a dix-neuf ans ; *Pour le mariage de mes cousins, je lui ai offert un tableau ; etc.*). Par ailleurs, même la syntaxe courante a entraîné des erreurs de niveau A1, mais aussi bien par les élèves de la cohorte que des classes types (**Il aime bien mathématiques ; *Il est Jean-Claude ; *Le dimanche, nous nous promenons et mes cousins allons au cinéma*). La question de l'attention est particulièrement conséquente chez les élèves de classe type en RAR. En effet, nombre d'entre eux tronquent la conjonction **Il gardera le lit jusqu'à que il n'ait plus de fièvre* et rajoutent un /e/ au futur : **tu receveras*, ce qui explique leur faible score de réussite.

Pour les élèves récemment arrivés en France, nous notons aussi un décalage par rapport à ce qui serait attendu au vu du niveau linguistique atteint certifié. Par exemple, la lycéenne chinoise Jia Li obtient le DELF B1 de façon honorable l'année 3 mais n'a que 5 réponses exactes à cet exercice : elle ne maîtrise aucun relatif et conjugue tous ses verbes au présent, l'aspect technique de la morphosyntaxe française lui pose problème même si elle a atteint le niveau seuil en communication.

Les difficultés orthographiques

Lorsque le barème prend en compte l'orthographe lexicale et grammaticale, les notes chutent. Est-ce que la maîtrise des règles est plus fragile quand elles sont récentes par rapport à un élève qui avait étudié le français ou qui a fait toute sa scolarité en France ?

Les erreurs commises demeurent d'ordre grammatical : omission du morphème de la 2^{ème} personne (**tu recevra le rapport*), au pluriel (**elles habite à Amiens*) ou de l'identification du tiroir verbal (**il a dit qu'il regardera*). On trouve aussi une adjonction de terminaisons verbales, peut-être à cause de la proximité du morphème /s/ (**je manges des frites*). Enfin

l'absence d'élision obligatoire (**il a pris froid parce que il y avait un fort courant d'air*) fait chuter les notes. De ce fait, si on compte l'orthographe, la moyenne générale chute d'un point. Cette diminution est homogène quelle que soit la connaissance antérieure du français et demeure constante d'un point, pour chaque profil linguistique ce que nous observons dans le tableau ci-dessous :

	non francophone	LV	FLS	5ème	4ème	3ème	5ème hors RAR
Nombre de participants	37	15	28	19	17	16	23
Note moyenne sur 20, obtenue au test de closure	6,9	8,6	9,1	11,2	12,6	13,5	14,3
Note moyenne sur 20, obtenue au test de closure, avec prise en compte de l'orthographe	5,9	7,6	8,1	9	10,3	11,7	12,9

En revanche, en classe type, l'écart de note est autour de deux points, ainsi on serait conduit à ce constat : les élèves récemment arrivés réussissent à manipuler un moins grand nombre de structures communicatives mais celles qu'ils utilisent sont ici mieux maîtrisées sur le plan orthographique qu'en classe type. A titre d'exemple, pour l'item 15 « *j'y vais* », les élèves de la cohorte vont moins facilement trouver le pronom. Cependant, lorsqu'ils l'orthographient, c'est correctement, alors qu'on trouve en classe type plusieurs occurrences de « **j'i vais* ». De même, le relatif « *où* » va être moins confondu avec son homonyme grammatical.

Des résultats très bas pour des élèves dans leur 3^{ème} année en France ?

Si, en classe type, les notes descendent exceptionnellement en dessous de 10²⁸⁸, c'est fréquent avec les élèves récemment arrivés en France : 61% d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne, sans compter l'orthographe. Certains résultats nous interpellent : 13 élèves n'ont réussi aucune question ou au maximum trois. Leurs réponses sont parfois illisibles, difficilement phonétiques (**Elles à vous dix neuf ans* pour « avoir »), sémantiques (**Je suis allé voir le match de football bien qu'il (faire) sport très mauvais*), syntaxiques (**Il va travailler non il soit malade*, pour exprimer la négation), grammaticales (**Quand tu (recevoir) as reçu le rapport, tu pourras prendre une décision*). Tous, inscrits dans des dispositifs linguistiques, bénéficient d'un apprentissage plus ou moins intensif depuis un peu plus de deux ans. Comment n'ont-ils pas su compléter correctement les phrases les plus faciles de niveau A1 ? Comment l'expliquer ?

²⁸⁸ Il s'agit de 4 élèves de la 5^{ème} RAR.

Tout d'abord, il s'agit d'élèves non francophones à leur arrivée. Cinq, très peu scolarisés antérieurement, relevaient de cours d'alphabétisation. Leurs réponses, approximatives mais révélant une compréhension générale des phrases, sont alors encourageantes, en dépit du faible score obtenu. Seule la concordance des temps a posé un problème de consignes : absence de réponse, pronoms personnels ou verbes à l'infinif, telles sont les propositions des élèves. Comme nous le constatons sur le terrain, les élèves tardivement scolarisés ont des difficultés à intégrer les changements de morphèmes, mais aussi les attentes scolaires d'exercices systématiques.

Ensuite, trois autres élèves (marocain, algérien, éthiopien), étaient déjà en grandes difficultés dans leur pays d'origine. Enfin, les professeurs signalent pour cinq élèves d'une même communauté des difficultés similaires, lesquelles n'étaient pas forcément significatives au moment du test initial en langue d'origine : des problèmes de lecture, l'incapacité à entrer dans l'écrit, le « *faible capital culturel* » et « *pas d'usage du français hors l'école* », difficultés pour lesquelles les dispositifs semblent ici impuissants, ce qui n'est pas sans nous interroger sur le contenu didactique pour ces apprenants. L'entrée dans l'écrit se réalise d'autant plus laborieusement que l'oral est défaillant : le français n'est pas pratiqué hors l'école et certains se sont trouvés dans des groupes de débutants comptant à certaines périodes 30 élèves, d'où un temps très minime accordé aux interactions orales.

Une connaissance fine de la langue dès la 3^{ème} année

Est-ce que pour les élèves qui réussissent facilement cet exercice, des traits communs se dégagent aussi ? Loin de là, sur les 7 élèves qui ont obtenu les meilleures notes (entre 15 et 17), tous ont un profil très différent. Seul point commun : tous avaient réussi le test initial en langue d'origine à leur arrivée. Sonia, la benjamine de notre cohorte pressentie pour une classe de 5^{ème} à 10 ans, au départ non francophone, est sortie du dispositif au bout de quelques mois pour suivre sa classe type où elle est en tête. Le jeune Tarek, qui avait étudié le français en langue vivante en Algérie, remporte les félicitations régulièrement mais suit encore la classe d'accueil. Monique, mineure isolée qui a connu des expériences tragiques et traumatisantes, avait été scolarisée en français en RDC. Après avoir repris la classe de 4^{ème} à 15 ans, elle continue une progression encourageante en seconde générale ; elle a réussi brevet et DELF B2. Autant de parcours différents où réussite linguistique s'accompagne de réussite scolaire.

Différences en fonction de la connaissance antérieure de la langue française ?

Les élèves ayant été scolarisés antérieurement en français langue seconde (FLS) obtiennent une moyenne supérieure à ceux qui n'avaient étudié le français qu'en langue vivante (LV). Ces derniers présentent eux-mêmes une moyenne supérieure à ceux qui étaient non francophones à l'arrivée. Les items A6, A9, A13 et A14 ont fait la différence²⁸⁹ entre les élèves au départ « non francophones » et les élèves « LV » : ces derniers ont plus d'aisance avec la pronominalisation et avec le pronom relatif « dont » (les autres rédigeant **c'est la personne que tu l'as parlé*).

Néanmoins, on peut être étonné des résultats faibles des élèves « FLS » qui ont suivi toute une scolarité en langue française, dans leur pays d'origine et depuis plus de deux ans, en France. Sur les compétences morphosyntaxiques, ils se font « rattraper » par les élèves « LV ». D'ailleurs, avec les items 6 et 16 qui ne présentaient pas de difficultés particulières, les résultats chutent par rapport aux élèves « LV ». De niveau A1, il s'agissait de compléter pour l'item 6 « *Il aime... mathématiques* », mais plusieurs élèves ont seulement ajouté l'adverbe « bien » ou « beaucoup », omettant l'article. Pour l'item 16, avec « *Le dimanche, nous nous promenons et mes cousins (aller)... au cinéma* », plusieurs ont continué avec la première personne du pluriel ou alors ont utilisé un temps du passé.

1.3.3 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, qui avait été proposé aux tests de PISA 2000²⁹⁰, pour lequel nous avons donc des points de repère pour la France et l'OCDE. Après l'avoir soumis au CIEP, il serait considéré appartenir au 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 qu'à PISA ci-après.

²⁸⁹ Nous avons considéré qu'il y avait une différence quand l'écart de pourcentage entre deux scores de réussite était au moins de 19, étant le nombre réduit des échantillons. On peut se reporter à l'annexe pour connaître le détail des résultats.

²⁹⁰ 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, 2002, pp. 64-66 et p. 93.

Les questions permettent d'évaluer la capacité à effectuer des repérages dans un texte complexe. 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 ?

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 réponses des élèves

Nous considérons que les élèves de la cohorte, quel que soit leur niveau linguistique et en dépit de la difficulté du texte, réussiraient cet exercice grâce aux compétences de lecteur qu'ils avaient pu acquérir dans leur langue d'origine. De ce fait, face à un texte inconnu accompagné de questions scolaires rapides, les résultats seraient similaires à ceux des classes types. Inversement, les échecs nous signaleraient des difficultés d'ordre plus scolaire que proprement linguistique et communicatif, portant sur les méthodes de travail. Par exemple, un élève pourrait avoir atteint un bon niveau communicatif mais être perturbé par des exercices de repérage textuel. Dans ce cas, cela sous-entendrait que les cours dédiés aux élèves nouvellement arrivés nécessiteraient plus d'interventions sur les compétences scolaires postulées acquises.

Score de réussite à la compréhension écrite

	non francophone	langue vivante	FLS	5ème	4ème	3ème	5ème hors éducation prioritaire	France	OCDE
Moyenne générale 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%

Comparaison par rapport aux résultats de PISA de 2000

Les questions 3, 4 et 5 étaient proposées dans les premiers résultats de PISA 2000. Nous avons reporté ci-dessus les résultats de la France et ceux de l'OCDE, légèrement inférieurs. Si les résultats des élèves de 5^{ème} – malgré leur jeune âge – se situent au-dessus de la moyenne nationale, ceux des élèves de 3^{ème} entrant dans les critères de l'enquête PISA sont 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 %) et le groupe 1 (62,8 %). Trois difficultés apparaissent pour cette question : le substantif abstrait « critère » de niveau seuil, le repérage de l'organisation textuelle de 4 informations et enfin la longueur de la réponse attendue (signalée par les lignes).

Ces résultats nous confortent dans des observations déjà formulées pour l'exercice de closure. En premier lieu, les élèves au départ non francophones conservent des performances les plus faibles. Cependant, ces pourcentages peuvent être pondérés par la présence d'élèves NSA, ainsi que d'un groupe d'adolescents, déjà signalés, entrant difficilement dans la francophonie ou en difficultés scolaires dans leur pays d'origine.

En second lieu, des difficultés de lecture apparaissent pour les élèves ayant eu le français comme langue de scolarisation depuis l'école élémentaire, même s'ils ont plus d'aisance pour s'exprimer (leur score était meilleur dans l'exercice de closure). Leurs résultats sont inférieurs aux élèves qui avaient le français comme langue vivante.

Enfin, le niveau hors éducation prioritaire, avec de jeunes élèves, demeure supérieur à celui des zones d'éducation prioritaire. De ce fait, les élèves récemment arrivés en France seraient moins pénalisés, en ce qui concerne les barèmes, pour suivre dans ces établissements (ce qui n'est pas pour autant avantageux sur le plan pédagogique et de l'intégration, comme nous l'avons déjà évoqué).

1.3.4 La production écrite

Objectif de l'exercice pour l'étude

La production écrite nous permet d'évaluer la capacité à écrire, du pilier 1 « Maîtrise de la langue » du socle commun, présentée comme il suit :

« La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute,
- écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte²⁹¹ ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale. »

Nous mettons les compétences scolaires en perspective avec l'échelle de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues²⁹² :

²⁹¹ Ici, l'item « résumer un texte » n'est pas concerné.

²⁹² *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2000, pp. 26-28.

	Capacité à écrire	Etendue	Correction	Cohérence
A1	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire mon nom par exemple, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Possède un répertoire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».
A2	Je peux écrire des notes et des messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
B1	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et de « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.

A travers cet exercice, il s'agit aussi de réfléchir à deux principaux rapports. Tout d'abord : l'enseignement mis en œuvre dans les dispositifs linguistiques et les compétences en production écrite des élèves pour établir la pertinence du contenu didactique. En second lieu, nous cherchons à observer si des liens peuvent être établis avec les facteurs d'hétérogénéité des élèves. De façon générale, nous allons observer les limites de progressions linguistiques au cours de leur 3^{ème} année de scolarité en France et essayer de déterminer le niveau linguistique atteint. Au-delà, en le mettant en correspondance aussi avec l'orientation, nous chercherons à établir alors les échelles d'aptitudes à suivre en classe type quand les données le permettront.

Choix du sujet de rédaction

Pour que le sujet soit accessible à 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 utilisateurs indépendants de développer une modeste argumentation. Le sujet retenu est le suivant :

« 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. ».

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). Toutes les productions écrites sont reproduites en annexe en respectant l'orthographe et la disposition du texte en ce qui concerne les retours à la ligne.

Le barème

Nous avons essayé de définir un indice de lisibilité²⁹³ avec le principe de la logométrie²⁹⁴. Cependant les logiciels tels que Cordial analyseur (de Synapse), TextQuest ou encore Hyperbase d'Etienne Brunet (à l'UMR 6039 Bases, Corpus, Langage) permettent des analyses à partir de textes correctement rédigés or, ici, nous analysons des textes dont l'orthographe est parfois phonétique. En conséquence, nous avons construit un barème à partir des erreurs observées dans les copies des élèves de la cohorte. Vingt compétences ont pu être dégagées :

²⁹³ SPIEZIA Raffaele, *La lisibilité, entre théorie et pratique*, Biblioteca Della Ricerca, Linguistica 31, 2007.

²⁹⁴ Damon Mayaffre : <http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0048/Logometrie.htm>

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 phrase.
3	Diversité de la ponctuation	Présence de virgules, points-virgules, points de suspensions, d'exclamation et d'interrogation.
4	Phonèmes	Ecriture respectant la phonétique (sauf pour [e], [ɛ] et [ə]). <i>"on plus" pour "en plus" ; "apostre" pour "apprendre"</i>
5	Discrimination [e], [ɛ] et [ə]	Pas de confusion entre les phonèmes [e], [ɛ] et [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, etc. <i>"Tu dois parlé" pour "Tu dois parler"</i>
12	Usage adéquat des temps	Utilisation du bon temps et mode. <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 (je/j', te/t', etc.). <i>"je ai appris" pour "j'ai appris"</i>
18	Argument et/ou 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>

La notation

A partir du moment où il y a une erreur, l'item n'est pas validé. Cependant, un seuil de tolérance a été parfois accordé pour les copies les plus longues et avec de bonnes occurrences, de sorte qu'elles ne soient pas pénalisées. Généralement, tous ces items sont présents dans les copies, exception faite de celles très courtes pour lesquelles les compétences n'ont pas été validées par défaut. Le barème a été le même quel que soit l'élève, issu de la cohorte ou en classe type. Avec ce barème, l'élève perd des points non pas à cause du nombre d'erreurs, mais de la diversité de ses erreurs.

Les statistiques sur les résultats par item ne paraissent pas forcément pertinentes car elles ne révèlent pas la variété des erreurs : par exemple, seulement 7% des élèves ayant étudié le français dans leur pays d'origine ont rendu une copie sans aucune erreur d'orthographe lexicale. Ce pourcentage n'a pas de sens si on ne connaît pas la longueur du texte, le niveau lexical (écrire « une école » ou « patiemment » n'exige pas le même niveau de compétence). De plus, le type d'erreurs orthographiques peut être rattaché aussi à un autre item, celui de la phonétique. C'est pourquoi nous avons évité les résultats en pourcentage sauf quand il n'y avait pas d'ambiguïté dans leur lecture et qu'ils apportaient un ordre de grandeur.

Conditions de travail : qui choisit un brouillon ?

La page de rédaction correspond à une page A4 (seule une élève de la cohorte ajoute une feuille volante pour compléter sa rédaction). Les élèves ont droit à un brouillon. Les pratiques sont plus scolaires pour la classe de 5^{ème} hors éducation prioritaire, où la plupart des élèves recourent à un brouillon, ce qui demeure moins courant avec les autres participants.

1.4 Les compétences discursives et linguistiques, observées à partir de la production écrite

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

Pour donner un repère, au DELF scolaire de niveau A2, les candidats doivent écrire deux textes d'environ 70 mots chacun, tandis qu'au niveau B1 une rédaction de 180 mots. L'épreuve dure 45 minutes. Ici, le temps moindre imparti dépend aussi du temps consacré aux deux premiers exercices. Seule une élève a manqué de temps (le professeur a toléré 10

minutes supplémentaires de rédaction). Nous avons considéré la longueur du texte comme un indice de motivation et de rapport positif à l'écrit. Voici les longueurs des textes, dont les moyennes ne tiennent pas compte des copies blanches :

	COHORTE	3ème	4ème	5ème	5 ^{ème} hors EP
<i>Nombre d'élèves</i>	80	16	17	19	23
Nombre moyen de mots	116	101	79	82	100
Pourcentage d'élèves ayant rédigé un texte de 100 mots ou plus	54%	50%	18%	26%	43%

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. En revanche, pour les classes-types, nous nous attendions à ce que les élèves les plus âgés écrivent les textes les plus longs. Or, il s'avère que la classe de 5^{ème} située hors zone éducation prioritaire a rédigé des textes d'une longueur similaire à celle de la classe de 3^{ème}, pourtant entraînée à l'approche du brevet. Par ailleurs, les élèves de 4^{ème} rédigent des textes moins longs que les 5^{èmes} et semblent moins motivés, qu'ils aient effectué ou non toute leur scolarité en France puisqu'on retrouve ces constats avec les élèves de 4^{ème} la cohorte :

Longueur moyenne des textes des 80 élèves de la cohorte					
	Lycée 2nde générale ou professionnelle	3ème	4ème	5ème	CAP ou MGI
<i>Nombre d'élèves</i>	14	32	20	8	6
Nombre moyen de mots	151	130	92	99	73

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 : quelles que soient leurs compétences, les élèves ne sont pas inhibés pour rédiger et paraissent motivés malgré de probables difficultés langagières. On peut aussi s'interroger à savoir si les entraînements au DELF n'ont pas facilité cette gestion des consignes de rédaction et du temps pour écrire des textes sur des sujets quotidiens. A première vue, la nécessité d'accorder le tiers-temps aux élèves récemment arrivés ne se justifie pas sur ce type d'exercices au regard du temps imparti, mais il est vrai que le sujet de rédaction

entretenait ici une proximité certaine avec le vécu des élèves. Reste aussi à observer la qualité des écrits. La longueur ne faisant pas forcément la qualité, est-ce que le nombre de mots peut être un indicateur pertinent ?

Les copies blanches

Des élèves ont rendu des copies blanches : seulement 2 en classe-type contre 9 parmi les élèves nouvellement arrivés²⁹⁵. Deux types d'explication ont été apportés par les professeurs surveillants. En premier lieu, des élèves sont proches de la situation d'illettrisme : Abi est encore au stade du déchiffrage et n'a trouvé aucune réponse correcte sur l'ensemble du test. En second lieu, des élèves n'ont pas compris le sujet. Cependant, cette incompréhension semble à mettre en relation avec une démotivation... parfois collective. Il nous a paru significatif que 5 élèves²⁹⁶ de la cohorte soient scolarisés dans la même classe d'accueil. Ils n'ont pas tenté les prémices d'une ligne alors que d'autres élèves, aussi en difficultés, ont essayé de rédiger tant bien que mal quelques mots. Nous reviendrons sur ces 5 élèves pour lesquels l'entrée dans la francophonie semble être subie plus que volontaire et nous nous interrogerons sur l'effet de groupe.

Les copies avec moins d'une trentaine de mots

Huit élèves de la cohorte ont rédigé des textes particulièrement courts, avec moins d'une trentaine de mots. Nous les retranscrivons ici :

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 mademe 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'écoule peus que il ne comprend pas des français ce pous ças. » (**Getashew**, 15 mots, MGI)

²⁹⁵ Cf. annexe : il s'agit d'Abi, Meral, Murad,

²⁹⁶ Il s'agit de Paul, Ihsan, Murad, Meral et Gonül.

Respect du sujet :

« *salu sami*

pour quoi sami tu ve arrete l'école

L'école ces emportan ça te donne français

je c'est trop difficile faut prendre du courage » (**Dema**, 24 mots, 3^{ème})

« *Salut sami sa va ? Oui sa va un peut ? pourqoie 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 langede français il ma dit ci je vedrai bien prends langede 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 :

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

Pour les 15 élèves de la cohorte²⁹⁷ 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 l'indicateur du nombre de mots, atteste 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 défailante :

²⁹⁷ Nous ne comptabilisons pas ici les deux sœurs francophones, Ketty et Cela, évaluées dans des établissements distincts, qui ont été déstabilisées par le sujet de rédaction, mais ont réussi certaines parties du test.

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

1.4.2 La forme du texte : monologue, dialogue, récit, courrier... ?

Un sujet d'imagination, c'est « bizarre »

La formulation de l'énoncé laissait une latitude par rapport à la forme d'écrit. Il s'agissait de discuter avec Sami, aussi un dialogue s'imposait de façon implicite... plus ou moins suivant les cultures de l'écrit des élèves. Pour exemple, nous rapportons un échange avec Levon, déstabilisé par le sujet :

Levon : Je parle tout seul ? C'est vraiment bizarre.

Professeur : Non, tu discutes avec Sami.

Levon : Mais il y a pas ses réponses, elles ne sont pas écrites.

Professeur : C'est toi qui écris les réponses de Sami : tu imagines.

Levon : Quoi ? je parle pour moi et je parle pour Sami, c'est vraiment bizarre. Je peux pas savoir pour Sami.

Professeur : C'est toi qui choisis, tu choisis ce qu'il répond. T'as jamais fait ce genre de rédaction ?

Levon : Hum.

En France, Levon n'avait suivi, pour la discipline « français », que les cours de classe d'accueil au collège Her, où les méthodes FLE n'étaient pas prédominantes. Or, les sujets d'écriture qui lui étaient proposés étaient plutôt de deux types : s'exprimer sur soi (se présenter, écrire une lettre, raconter un événement passé, ...) ou raconter des événements vécus par un tiers (résumer, parler d'un film, rapporter des paroles, ...). Dans ce travail d'imagination d'autres élèves ont été gênés de ne pas connaître Sami (« il est de quel pays ? »), de ses compétences en français (« il ne va rien comprendre »), etc.

Dialogue ou monologue ?

Deux options ont été préférées par les élèves : le dialogue ou légèrement moins, le monologue, toute classe confondue (seule la 4^{ème} a préféré le monologue au dialogue). Nous observons de rares introductions de verbes introducteurs (« dit-il », « Sami réclama ») et de

façon encore plus rarissime, parmi des copies obtenant de bonnes notes, la présence d'une narration succincte introductive ou conclusive (« *Moi et Sami parlons encore pendant deux heures dans ce café et s'était bien intéressant !* »). Dans quelques copies, nous trouvons une proposition de monologue en discours rapporté (« *Je dis avec elle il faut continuer à l'école* ») mais, l'élève est parfois gêné au niveau de l'énonciation et termine en discours direct. Le monologue permet d'éviter le travail d'imagination : le destinataire est absent ou bien, au contraire, on lui adresse des questions sans proposer de réponses de la part de l'interlocuteur. Ainsi, la forme retenue semble très aléatoire et indépendante du niveau. Seul un groupe d'élèves se démarque : tous ceux issus du collège Ha qui ont réalisé l'exercice ont structuré un dialogue ponctué. En observant la progression annuelle du dispositif, on remarque qu'ils avaient manipulé pendant deux ans le manuel de FLE *Bien joué* et qu'ils étaient habitués à reproduire des dialogues « à la manière de », en relation avec les leçons.

Le mot d'ordre : ne pas baisser les bras

La consigne n'imposait pas d'argumentation, de façon à ce que les élèves les moins francophones ne soient pas déstabilisés par les termes du sujet. Cependant, une argumentation se prêtait au traitement du sujet, ne serait-ce que pour développer la discussion avec Sami, qui voulait arrêter l'école. Les arguments apportés par les jeunes scripteurs se 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 aussi une marque de respect pour ses parents. Cette position offre une vertu pratique : cela permet de réussir sa scolarité, surtout trouver du travail « *bien payé* » plus tard et au-delà, construire une famille. Des conseils viennent guider Sami dans ce choix : l'interlocuteur 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 (notamment à la maison) et ne pas se soucier de l'opinion des autres. Pourquoi pas non plus demander de l'aide aux professeurs ou bénéficier des dispositifs, voire suivre des cours particuliers ? Et si Sami n'est pas convaincu, on lui rappelle la honte de l'illettrisme. Les élèves nouvellement arrivés en France font fréquemment appel à leur propre vécu pour persuader l'interlocuteur, expliquant 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 parlera avec tes copains puis tu parlera 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.

Au niveau de la notation, la proposition d'un argument, de conseil et d'exemple a permis la validation d'un point lorsque cette proposition était clairement compréhensible. Les textes courts se contentant de remarquer la facilité du français et qu'il ne fallait pas s'inquiéter n'ont pas permis cette validation, par exemple.

1.4.3 Organiser un texte lisible et structuré

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 en raison 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. Pour la notation, s'il nous a été nécessaire de reprendre plusieurs fois la lecture pour comprendre le texte, nous n'avons pas validé l'item « lisibilité », ce qui a concerné dans leur majorité les élèves n'obtenant pas la moyenne générale.

1.4.4 Le lexique : diversité, pertinence et orthographe. Accords et désaccords

Des mots variés, familiers, soutenus,...

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.). L'item « diversité lexicale » a été validé à condition que l'expression ne soit pas répétitive avec des mots passe-partout (comme le verbe « faire »). Nous ne nous sommes pas livrée à une analyse lexicale informatisée en raison des formes orthographiques qui perturbent les statistiques, cependant 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, les professeurs, ...) du champ scolaire.

Le mot juste ou 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 (encouragement). Pour Armir, l'apprentissage du français permet de « *se contacter* » avec les gens (échanger). Cependant, ces approximations spécifiques aux primo-arrivants sont très ponctuelles, voire 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 les élèves avaient déjà étudié le français en tant que langue vivante. Cependant, est-ce spécifique aux élèves nouvellement arrivés ? Si nous nous penchons sur les copies des élèves de classe type, près d'un quart dans les classes d'éducation prioritaire commet des erreurs similaires dont nous relevons les plus marquantes : ainsi l'un réclame au lieu de clamer (« *je ne comprend pas ! *reclama-t-il* » - 5^{ème}, n°9) tandis que l'autre ne peut pas acheter une école alors qu'il suffirait de payer (« *tu pourrait arrêter l'école et allait dans une école spécialisé ! - Mais, je n'y pas assez l'argent pour *achetez !* » - 5^{ème}, n°11). Quand Sami se lamente d'apprendre trop « **lent* » (4^{ème}, n°8), un interlocuteur le rassure « *dans *plus de temps tu parleras bien le français* » (5^{ème}, n°19) et le motive : « *ne *lâche pas les bras !* » (3^{ème}, n°5) d'autant que si Sami ne poursuit pas ses études, il serait obligé de faire un métier qu'il n'aime et « *ce métier pourrais ne pas *gagné beaucoup.* » (4^{ème}, n°15). Bref, pour Sami, « *Si tu l'attaches et tu es motivé avec de la patience cela va aller vite.* » (3^{ème}, n°6), est convaincu un élève tandis qu'un autre s'abstient de tout commentaire, ne connaissant pas la situation : « *moi je sais pas je peux pas conseiller, je suis *d'origine de France.* » (4^{ème}, n°13).

On l'aura constaté, 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 aussi confrontés au même phénomène et aux lapsus.

Substitution de mots ou orthographe erronée ?

Parfois, il ne s'agit pas réellement d'une substitution de mots, mais tout simplement d'une orthographe peu phonétique qui dépose sa coquille dans le texte. Par exemple, comme

le Prince de Motordu, Patricia introduit son dialogue comme il suit : « à dix heures pull en creantion » (« à dix heures pile en récréation ») tandis que Cecilya raconte sa venue « en français » pour désigner la France, Stanimir explique comment « apprendre plus vite » (vite), etc. Ces dernières observations nous amènent à ausculter de plus près l'orthographe lexicale.

1.4.5 Question d'orthographe

L'orthographe lexicale exacte

Un quart des élèves de la cohorte a remis une copie exempte d'erreurs en orthographe lexicale²⁹⁸, toute longueur de texte confondue. Les autres copies comprennent un nombre de fautes d'orthographe très 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. Dans l'ensemble, l'orthographe lexicale des mots courants n'est pas particulièrement problématique. Se distinguent donc, et ce de façon marquée, des élèves comme Shaman, en grandes difficultés avec la langue écrite et dont l'orthographe est parfois phonétique. Nous allons préciser leurs difficultés.

Les incompris de l'orthographe lexicale

Pour ceux-là, nous remarquons d'abord que la stratégie scolaire associée à la compétence « recopier un texte » n'est pas forcément acquise. Ainsi, nous retrouvons les termes de la consigne, de niveau A1, sous des orthographes variées :

Termes figurant dans la consigne :	Orthographe lexicale trouvée dans les copies (relevé non exhaustif) :	Exemples de copies :
France →	France, français	<i>Namona</i>
français →	France, framçais	<i>Altan, Getashew</i>
l'école →	l'écoule	<i>Getashew</i>
arrêter →	arrté, arret, arrete, arété, s'arête	<i>Shaman, Onay, Dema, Stanimir, Dilane</i>

D'ailleurs, ces mêmes élèves écrivent parfois le même mot dans une même phrase avec deux orthographes 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

²⁹⁸ Les omissions d'accents n'ont pas été comptabilisées : ils ont une rubrique spécifique traitée à part.

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* », etc.).

Ensuite, nous observons que ces élèves développent une orthographe phonétique : « *pourquoie sa va un peut ?* » (Brik), pratique qui permet de débloquent l'écrit, sans résoudre les stratégies de repérage. Cependant, plusieurs écrivent de façon non phonétique. Trois cas de figure apparaissent :

- la transcription de la langue parlée : « *pase que* » pour « *parce que* » (Brik) ;
- l'absence du phonème dans la langue d'origine : « *alours* » pour « *alors* » (Chafiqa, arabophone) ;
- une méconnaissance de la relation phonèmes-graphèmes en français.

Pour ce dernier point, nous donnons en exemple le texte de Christiane, une jeune fille de RDC ayant été scolarisée antérieurement en langue française :

<p>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.</p>
--

Cette copie synthétise les difficultés rencontrées pour des élèves récemment arrivés, tout âge et profil linguistique confondu. Scolarisée en début d'année, Christiane a effectué 3 années en classe d'accueil à raison de 12 heures hebdomadaires de cours spécifiques en français et d'autres disciplines. Au vu de ses progrès, elle était seulement passée dans le groupe 2 (sur 4) au moment de la passation du test. Loin de remettre en question la pertinence de ce maintien – car il est évident que les compétences écrites ne lui permettent pas de répondre aux exigences des enseignants en classe-type -, on peut s'interroger sur la pertinence du contenu didactique pour ce profil d'élèves. Nous développons cette question lors de notre synthèse sur les élèves qui, ayant bien progressé, conservent un niveau insuffisant au regard des exigences à l'écrit pour leur classe d'âge.

Enfin, sur le plan de l'orthographe lexicale, nous ménagons une place particulière pour la discrimination [e] / [ə] qui concerne principalement les élèves issus de pays francophones.

	Pourcentage de réussite	
	orthographe phonétique	discrimination [e] / [ə]
non francophones	40%	60%
LV	48%	48%
FLS	60%	40%
classes types ZEP	75%	73%

Certes, il peut s'agir de l'omission des accents (« **l'ecole* »). Par ailleurs, le graphème /e/ est utilisé pour produire le phonème [e] : prenons l'exemple des déterminants avec « **de difficulté* » pour « *des difficultés* » (Monique), « **te effort* » pour « *tes efforts* » (Francine), 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 et le cas échéant, la remédiation se situerait en amont en phonétique, en plus d'un travail orthographique. Nous obtenons ainsi des énoncés perturbés tels que « ** j'ai metrisait pas bien la langue français* » (Chafiq).

Accords dans le groupe nominal et homonymes grammaticaux

Comme nous l'avons remarqué, le groupe nominal est rare et succinct : peu d'expansions nominales, peu d'épithètes et de ce fait, peu d'accords. Aussi, 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 en France. Les résultats sont meilleurs pour les homonymes grammaticaux mais les occurrences étant plus rares, il n'est pas possible d'évaluer cette compétence de façon fiable, 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.

1.4.6 Une pandémie sur les verbes

Honnies soient 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* » (Ana), « *j'*essayé de le *motivé* » (Holga) mais aussi la terminaison du futur avec celle du conditionnel.

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* ». Le subjonctif a aussi posé problème (« *Il faut que tu prends ton temps* », Jérémy). 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* » ou encore Christof qui rassure « *ce qu'on *fasse en classe, ce n'est pas très dur* ».

La négation du verbe

Il est vrai que la consigne invitait à un discours oral lequel admet des variations sociolinguistiques par rapport à la langue écrite. Nous nous attendions à ce que les élèves francophones, du fait de leur pratique accrue de l'oral, omettent le premier terme de la négation tandis que les élèves, au départ non francophones, soient plus conditionnés à écrire la négation complète. Or, pour ces deux profils d'élèves, le premier terme de la négation est absent dans les trois-quarts des copies. En fait, ce sont les élèves qui avaient déjà étudié le français comme langue vivante qui, ici, ont été plus rigoureux sur la forme négative (omission dans un peu plus du quart des copies).

1.4.7 La syntaxe

La bonne tournure

Comme pour le lexique, 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 exempte 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, loin s'en faut.

	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. Les exemples sont similaires à ceux des copies de la cohorte.

1.5 Conclusion sur les niveaux linguistiques atteints

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, quelle conclusion en tirer sur la durée des cours de français dispensés, estimée couramment à une année ?

Plus on monte dans les niveaux scolaires, plus les compétences linguistiques sont satisfaisantes

Qu'ils soient nouvellement arrivés ou natifs, les élèves les plus âgés et dans les classes supérieures obtiennent en moyenne des résultats meilleurs sur ce type d'exercice que leurs cadets, de même niveau socioculturel. Cependant, on constate une baisse pour la classe de 4^{ème}, liée principalement à la production écrite (ce sont d'ailleurs les élèves qui écrivent les rédactions les plus courtes).

		Résultats moyens au test linguistiques : les 80 élèves de la cohorte				
		2 ^{nde} en lycée général ou professionnel	3ème	4ème	5ème	CAP ou MGI
Nb d'élèves		14	32	20	8	6
Moyenne de mots		151	130	92	99	73
Closure	sur 20	10,2	8,7	7,1	7,7	2
Compréhension écrite	sur 5	4,6	3,8	3	3,2	1,6
Production écrite	sur 20	11,6	11	6,5	10	4
Moyenne générale	sur 20	11,4	9,8	7,4	8,2	2,5

D'après ces résultats, ce ne serait pas parce qu'ils sont plus jeunes que les élèves apprennent plus ou plus vite mais, d'après notre hypothèse, cette impression viendrait du degré moindre d'exigence par rapport aux classes types. Les élèves les plus âgés apprendraient tout aussi vite, dans un cadre scolaire comparable. Cependant, en raison de leur âge et des impératifs d'orientation, ils sont soumis à une plus grande urgence et le niveau atteint devrait être supérieur pour leur permettre la voie scolaire qu'ils souhaitent.

En revanche, les 6 élèves âgés de plus de 16 ans orientés vers les CAP ou les structures de la Mission Générale d'Insertion (MGI) ont des résultats très insuffisants, révélant des situations proches de l'illettrisme, or les lycées professionnels ne proposent pas forcément de soutien linguistique, ce qui interroge alors sur les risques de décrochages scolaires, au vu parfois d'une détresse langagière en français. Quatre d'entre eux étaient peu scolarisés antérieurement tandis que les deux autres, ayant obtenu des résultats satisfaisants au test initial en langue d'origine, ont souvent été sanctionnés pour leur comportement. (D'autres élèves de CAP ou MGI n'ont pas participé au test linguistique en raison de leur très faible niveau, leurs professeurs n'ayant pas souhaité les placer en situation d'échec).

Des erreurs linguistiques similaires à celles des élèves natifs

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 moindre 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 RAR.

L'écart est moindre avec les classes types des zones prioritaires

A la lumière d'une classe de 5^{ème} hors zone d'éducation prioritaire, l'échantillon des classes types suggèrerait ici que le niveau en RAR – où sont d'ailleurs affectés la plupart des élèves récemment arrivés en France – présentent des compétences en langue écrite moindres. En conséquence, l'écart serait diminué par rapport à d'autres classes types hors zone prioritaire. Sur ce constat, on pourrait déduire qu'il est plus facile d'intégrer des classes de ZEP que des classes hors ZEP, ce qui n'implique pas de pertinence sur le plan de l'intégration et pédagogique. Ces résultats sont corroborés par ceux des enquêtes nationales qui étudient trois compétences : prélever des informations, les organiser et les exploiter.

Résultats en 2009 (RERS 2011)²⁹⁹

<i>Score maximum</i>	316
Score moyen des filles	246
Score moyen des garçons	244
Score moyen en ZEP	223
Score moyen des élèves issus de l'immigration, 1 ^{ère} génération	211
<i>Score minimum</i>	162

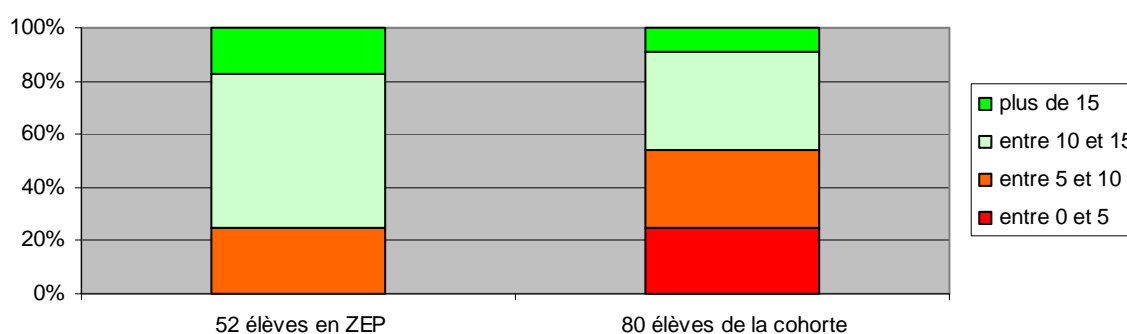
²⁹⁹ DEPP, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2011.

Pour les élèves nés à l'étranger, de parents nés à l'étranger, les résultats mettent en évidence des scores inférieurs par rapport aux natifs, scores dont l'écart s'amenuise quand on les évalue dans les zones d'éducation prioritaire.

Le décalage persistant par rapport aux natifs

Lors de sa recherche doctorale, Fatima DAVIN-CHNANE avait suivi 8 élèves nouvellement arrivés, scolarisés en 6^{ème} dans un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI), puis en 5^{ème}. Au départ, ses entretiens avec les professeurs laissaient entrevoir une vision pessimiste où l'élève serait toujours en décalage par rapport aux natifs. Au cours de ces deux années, elle a alors relevé les productions écrites des élèves (10 textes en 6^{ème} et 8 en 5^{ème}) qu'elle a confrontées aux séquences d'apprentissage afin d'en évaluer l'efficacité et la pertinence. Elle a aussi sollicité quelques élèves de classe type afin d'avoir un point de comparaison et d'illustrer le niveau en production écrite pour un francophone natif. Au terme de la première année, l'auteur observe les progrès visibles mais s'interroge aussi sur la lenteur d'acquisition concernant certains points linguistiques : « *Pourquoi, alors qu'on est au mois de mai, les élèves n'arrivent-ils pas à utiliser la ponctuation forte pour structurer leurs textes en phrases ? Même question concernant les temps verbaux* » (DAVIN-CHNANE, 2005, 387). Effectivement, ici il apparaît que même au cours de leur 3^{ème} année, les élèves demeurent en décalage par rapport aux natifs. A l'appui, les notes moyennes au test linguistique :

Note des moyennes générales au test linguistique exprimées en pourcentage



La moitié des élèves de la cohorte n'atteignent 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. Un décalage par rapport aux natifs apparaît visiblement. En revanche, l'écart est moindre pour les meilleures copies, au-dessus de 15. Un groupe d'élèves parvient ici à atteindre un niveau comparable aux natifs.

En affinant notre lecture des résultats, des profils linguistiques se dégagent.

		Les moyennes générales au test linguistique, exprimées en pourcentage							
		Les élèves de la zone d'éducation prioritaire				Les élèves de la cohorte			
		3ème	4ème	5ème	TOTAL	FLS	LV	non francophones	TOTAL
Moyenne générale comprise :	nombre d'élèves	16	17	19	52	28	15	37	80
	entre 0 et 5	0%	0%	0%	0%	21%	13%	33%	25%
	entre 5 et 10	0%	18%	53%	25%	29%	27%	31%	29%
	entre 10 et 15	69%	70%	37%	58%	39%	53%	28%	37%
	plus de 15	31%	12%	10%	17%	11%	7%	8%	9%

Il faut lire qu'en 3^{ème} ZEP, il y a 16 élèves dont aucun n'a obtenu de note entre 0 et 10, tandis que 69% ont eu entre 10 et 15, et 31% ont obtenu plus de 15.

Nous allons synthétiser les observations apparues en fonction de la connaissance antérieure du français.

Les 37 élèves au départ non francophones obtiennent les scores les plus faibles.

Sur le plan linguistique, au cours de leur 3^{ème} année, un tiers³⁰⁰ se trouve encore en grandes difficultés linguistiques (note inférieure à 5 et niveau inférieur au A1 écrit) 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. Ils cessent les cours de français en tant que langue seconde dès leur deuxième année alors qu'ils peuvent continuer d'en bénéficier.

Si l'on mélangeait les copies, il serait difficile de distinguer parfois celles des élèves de la cohorte et celles de classe type, ce qui serait un excellent exercice pour nos préjugés. Pour

³⁰⁰ 33 % des non francophones, soit 12 élèves.

exemple, dans les tableaux suivants, 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. Les informations biographiques des élèves se retrouvent en annexe.

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 (<i>closure : 4 - CE : 3 - PE : 1</i>)</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 (<i>closure :17- CE :5 - PE :3</i>)</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 (<i>closure :9 – CE : 5 - PE : 8</i>)</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 (<i>closure : 11 - CE : 4 - PE : 8</i>)</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 (<i>closure:17-CE :5- PE:16</i>)</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 (<i>closure :13-CE : 5 ; PE : 17</i>)</p>

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 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'accueil (dont les progressions ont été décrites en deuxième partie), 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 soutiens scolaires. 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 de turcophones utilisant très peu le français hors 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.

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, qui n'apparaissent pas dans les progressions des enseignants. 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. Effectivement, si les élèves primo-arrivants ne doivent pas être confondus avec les élèves en échec scolaire (les progressions d'une grande part nous le prouvent), il n'en est pas moins que parmi eux se trouvent aussi des élèves en difficultés scolaires, qui ont besoin de remises à niveau comme tout collégien. 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 Français. 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.

Quel rapport entre progression linguistique et progression scolaire ?

Est-ce que les progressions linguistiques impliquent forcément des progressions scolaires positives ? Inversement, est-ce que la progression scolaire peut être positive en dépit de difficultés linguistiques ?

SECOND CHAPITRE. CONCLUSION SUR LA NECESSITE ET LA POSSIBILITE D'UNE HARMONISATION ENTRE CLASSES D'ACCUEIL

2.1 Rapport des parcours scolaires avec les progressions linguistiques

L'analyse des résultats au DELF scolaire et les données apportées par le test linguistique apportent un éclairage sur des compétences acquises par les collégiens au cours des trois années de scolarité en France. Cependant, l'apprentissage de la langue française n'est pas une fin en soi : il s'agit pour ces élèves de poursuivre et réussir leur parcours scolaire et professionnel. Est-ce que les progressions linguistiques garantissent une réussite scolaire ?

2.1.1 La passation du brevet : les résultats

Le brevet, un indicateur de réussite scolaire

L'obtention du brevet a été choisie comme critère de réussite scolaire. Ce diplôme est attribué en fonction du contrôle continu (excepté pour l'histoire-géographie), des résultats à un examen écrit (français, mathématiques et histoire-géographie), d'une épreuve orale en histoire des arts, de la validation de la maîtrise des compétences du socle commun, de la note de vie scolaire. En langue vivante, l'élève doit avoir validé le niveau A2. Par ailleurs, pour l'enseignement optionnel facultatif en langue ou la découverte professionnelle, les points supérieurs à la moyenne sont comptabilisés. Les résultats au brevet devraient nous permettre d'observer une éventuelle dichotomie entre progression linguistique et progression scolaire ainsi que réfléchir à l'efficacité du contenu didactique en classe d'accueil.

Qui obtient son brevet ? Quel niveau linguistique est suffisant pour réussir cet examen ? Nous nous appuyons sur les résultats des 77 élèves de troisième, retrouvés lors des 2^{ème} et 3^{ème} années. Tout d'abord, quelques observations générales.

Un taux de réussite proche des chiffres nationaux, à classe sociale comparable³⁰¹

Sur les deux années, le taux de réussite de cet échantillon serait apparemment de 45 %, très inférieur au pourcentage national qui, pour les mêmes années, voisine les 84,5 %. Chiffres trompeurs s'il en est, car en fait, la plupart des élèves qui n'obtiennent pas le brevet n'étaient pas candidats à cette épreuve : en raison du niveau linguistique et scolaire (cas des NSA) ou pour ne pas compromettre le passage en filière générale. Ajoutons un élève orienté au lycée professionnel et un autre en apprentissage en cours d'année scolaire et trois autres absents en raison de maladie, de retour au pays et de déscolarisation. Deux ont passé plutôt le CFG en fin de cycle. De ce fait, si l'on ne comptabilise que les élèves réellement inscrits au brevet, on aurait environ 65 % de réussite³⁰². A titre indicatif, le collège du Réseau Ambition Réussite où les élèves de classe-type ont passé le test linguistique a un taux de réussite de 69 % pour l'année 3. Si l'on se réfère aux origines sociales auxquelles appartiennent les élèves de la cohorte, à savoir sans emploi, ouvriers et employés, le taux national est de 67,7 % pour la première catégorie à 83 % pour les employés, moins fréquents pour notre échantillon. Ainsi, on constate que les réussites des élèves inscrits au brevet ne sont que légèrement inférieures aux taux caractérisant leur collège et leurs origines sociales. Cependant, nous nous attacherons à mieux identifier les niveaux des élèves qui n'ont pas passé le brevet : s'ils ne font pas baisser les « chiffres » dans la logique actuelle des performances des établissements, ne sont-ils pas écartés de façon partielle ?

Les filles réussissent mieux que les garçons

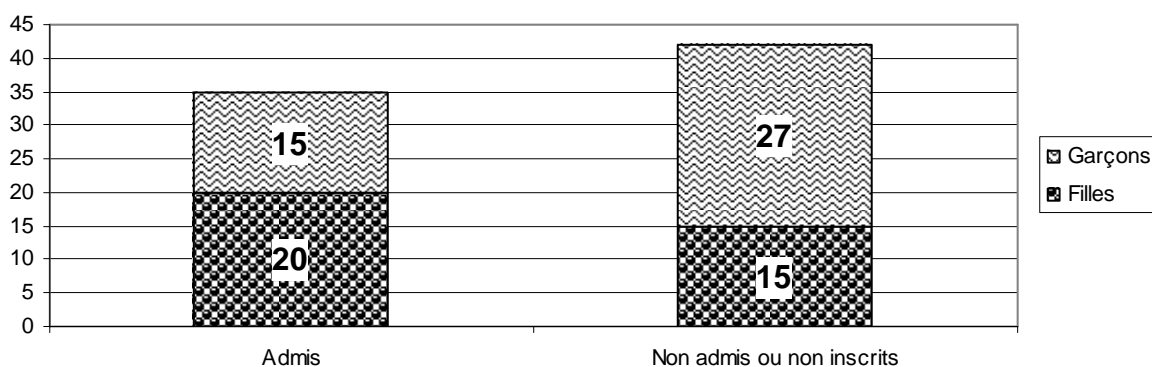
Autre remarque qui nous ramène à des comparaisons au niveau national : les filles réussissent plus le brevet que les garçons. En France, leur taux de réussite est de 87,4 % contre 81,5 % pour les garçons³⁰³. Comme on le voit ci-dessous, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons.

³⁰¹ DEPP, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2011.

³⁰² Le pourcentage de cet échantillon est approximatif car certains élèves pourraient avoir été inscrits administrativement, ce qui ne nous a pas été alors communiqué.

³⁰³ DEPP, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2011.

Les 77 élèves de la cohorte, en 3ème, l'année 2 ou l'année 3

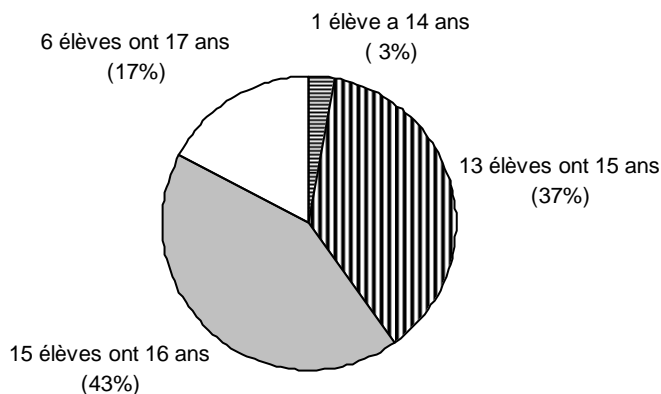


De surcroît, elles sont plus fréquemment inscrites que les garçons au brevet.

Des élèves plus âgés qui obtiennent leur brevet

Pour le brevet série collège, l'âge de passation est généralement de 15 ans. Sur le plan national, seulement 15 % ont 16 ans et juste 1% a 17 ans. En outre, plus l'élève est âgé, moins il parvient à valider le brevet. En revanche, en ce qui concerne la cohorte, la tendance s'inverse et on se rend compte que la majorité des élèves admis a plus de 15 ans.

L'âge des 35 élèves de la cohorte lors de l'obtention du brevet l'année 2 ou l'année 3



Pourquoi ces années de décalage ? Lors de leur arrivée en France en cours d'année scolaire, nous avons vu qu'un grand nombre d'élèves avait été inscrit dans la classe inférieure à leur classe d'âge. En ce qui concerne les élèves les plus âgés, ils avaient été déscolarisés un an ou deux dans leur pays d'origine, ou avaient connu un redoublement. C'est pourquoi ils se retrouvent avec deux ans de décalage par rapport à l'âge de référence, tel que l'envisage la circulaire du 25 avril 2002.

La réussite du brevet en fonction de la connaissance antérieure de la langue française

Observons maintenant le niveau linguistique atteint par les élèves. Lors de la 3^{ème} année, l'augmentation d'admis dépend des élèves qui avaient le français comme langue vivante (« *LV* »). Ces derniers réussissent le brevet de façon comparable à ceux qui avaient le français comme langue seconde et obtiennent des scores supérieurs à partir de la 3^{ème} année.

L'obtention du brevet par des élèves de la cohorte, en classe de troisième l'année 2 ou l'année 3.

	Nb d'élèves inscrits en 3 ^{ème} , suivis	"FLS"		"LV"		"Non francophones"	
		ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRIT	ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRITS	ADMIS	NON ADMIS OU NON INSCRITS
AN 2	37	6	5	5	6	4	11
AN 3	40	7	6	8	2	5	12

Près de la moitié des élèves francophones (« *FLS* »), qui ont fait toute leur scolarité antérieure en langue française et ont ensuite effectué une partie de la 5^{ème}, puis la 4^{ème} et la 3^{ème} en France, souvent avec l'appui d'un dispositif linguistique, ne valident pas les compétences du socle. Ils ont les scores de réussite les plus faibles au vu de leurs connaissances antérieures de la langue française : on peut se demander si leur échec n'est pas lié aux compétences scolaires des autres disciplines, plutôt que proprement linguistiques.

A l'inverse, des élèves qui ne connaissaient pas du tout la langue française (« *Non francophones* ») parviennent à réussir le brevet, avec une mention parfois, après une à deux années en France.

Nous allons déterminer le niveau linguistique atteint pour réussir le brevet puis analyser le profil des élèves pour identifier les relations de ces réussites et échecs avec les progressions linguistiques.

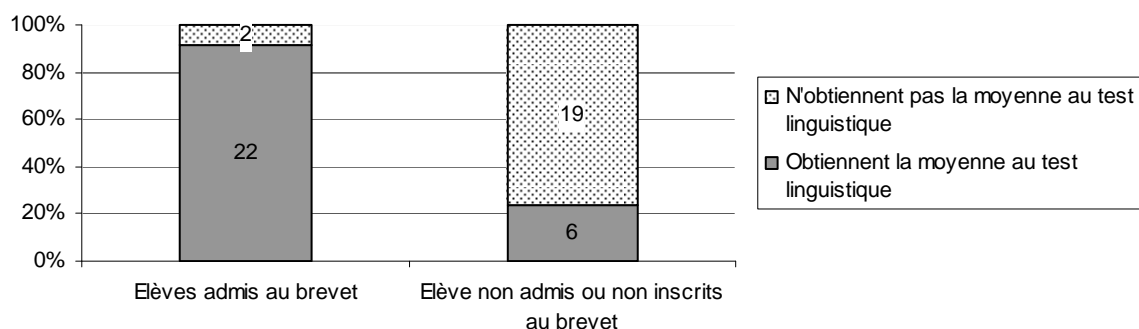
Les élèves qui réussissent le brevet ont atteint un niveau linguistique B1 à l'écrit

Gérard VIGNER évalue le brevet entre le niveau B2 et C1³⁰⁴ d'après le CECRL. Avec les élèves de la cohorte, on se rend compte que le niveau B1 écrit est le niveau représentatif des élèves obtenant le brevet ; à l'inverse, ceux qui quittent le collège sans brevet ont un

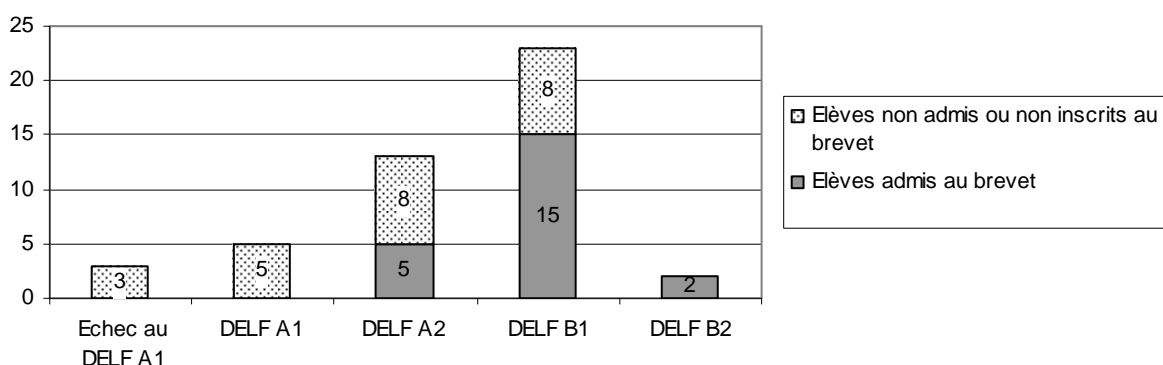
³⁰⁴ VIGNER Gérard, « D'une généalogie à une méthodologie – le FLE2 dans les programmes du ministère de l'Éducation Nationale », in CASTELLOTTI Véronique, HUVER Emmanuelle (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, GLOTTOPOL, N°11, janvier 2008, p. 39.

niveau généralement inférieur au B1. Ce niveau est avéré par les résultats au test linguistique et/ou au DELF scolaire que nous présentons respectivement ci-dessous.

Les résultats d'élèves concernés par le brevet, au test linguistique lors de l'année 3



L'obtention du DELF lors de l'année de passation du brevet



Les élèves admis au brevet obtiennent la moyenne au test linguistique (exception faite de deux élèves, à cause de la production écrite) et valident plutôt le niveau B1 au DELF.

Des élèves admis au brevet, avec un niveau inférieur à la fin du B1. Les influences de l'établissement dans l'obtention du brevet.

Lors de sa 2^{ème} année, Mérite échoue au DELF B1 avec les notes suivantes (sur 25) :

Compréhension orale	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite	Moyenne sur 100
10	17,5	13,5	5,5	46,5

Pourtant, le mois suivant, elle réussit le brevet. Deux explications s'offrent à nous : une performance peut-être « ratée » au moment du DELF et une compensation par la politique de l'établissement. En effet, les notes de contrôle continu sont ici celles de la classe d'accueil. En

classe-type, sa moyenne aurait chuté. L'année suivante, en filière technologique, l'écrit demeure problématique.

Des élèves de niveau B1 sans brevet. Les influences de l'établissement dans l'obtention du brevet.

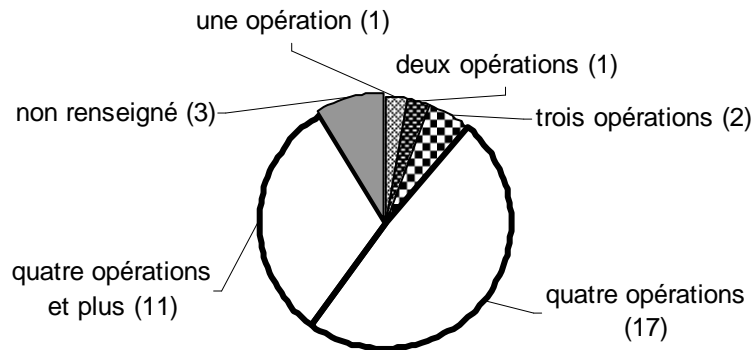
A l'opposé, parmi les élèves non admis ou non inscrits au brevet, six ont obtenu la moyenne au test et on compte huit diplômés du DELF B1 avec plus ou moins de succès (Chafiq et Boukahri obtiennent de justesse la moyenne). Pourquoi n'ont-ils pas été inscrits au brevet ? La politique de l'établissement laisse entrevoir deux motifs : ne pas faire chuter les statistiques de réussite, déjà faibles, de l'établissement RAR et ne pas compromettre l'entrée en lycée général, au cas où les élèves seraient ajournés au brevet (cas de Jordan, Maryline). Ce même collège privilégie par exemple l'examen du CFG pour les jeunes souhaitant s'orienter vers le lycée professionnel (cas de Julien). En d'autres temps, d'autres lieux, la politique s'inverse : tous les élèves sont inscrits au brevet quel que soit leur niveau et les professeurs sollicitent une dérogation pour que les élèves très peu francophones ne soient pas convoqués. Les autres élèves de niveau B1 n'ont pas validé le brevet en raison d'événements personnels (cas de Guillemette, Marcel) ou de démotivation, voire déscolarisation (cas de Julian, Christof).

Les élèves qui réussissent le brevet ont des compétences scolaires antérieures satisfaisantes d'après les résultats en mathématiques

Si le niveau linguistique B1 à l'écrit apparaît indispensable pour réussir le brevet, d'autres critères apparaissent-ils ? Les profils des élèves admis au brevet sont variés. Les contextes d'arrivées sont diversifiés (regroupement familial, réfugiés politiques, demandeurs d'asile, contrat de travail des parents, mineurs isolés, adoption). Les langues sont d'un éloignement variable avec le français : du portugais au tigrinya. Si la majorité avait l'anglais comme langue vivante précédemment, six admis ne l'avaient jamais étudié. L'âge varie de 14 à 17 ans ; certains ont connu des redoublements ou un à deux ans de déscolarisation. Les deux tiers ont bénéficié de cours spécifiques dans des dispositifs linguistiques jusqu'à ce qu'ils n'en aient plus besoin (un a stoppé les cours au bout d'un trimestre tandis que d'autres en bénéficient encore à leur entrée en lycée). Dans nos variables, on se rend compte que les élèves ont obtenu de bons à d'excellents résultats en mathématiques lors des tests initiaux en langue d'origine. A leur entrée en 5^{ème} ou en 4^{ème}, ils maîtrisaient donc les 4 opérations (d'où

la note de 4 sur 5), voire les fractions, les puissances... (la note de 5 sur 5), ce que nous pouvons interpréter comme un indice de bonnes compétences scolaires antérieures.

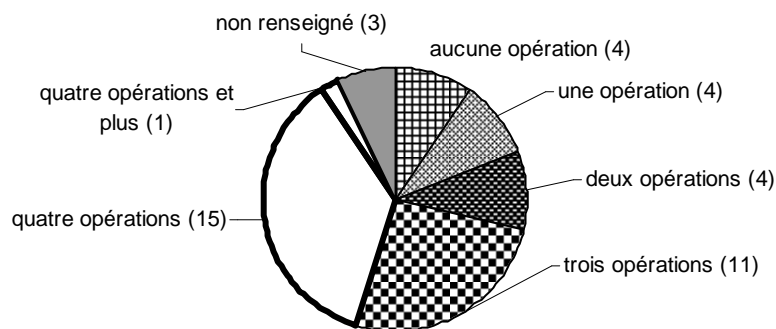
Les compétences opératoires initiales des 35 élèves admis au brevet



Entre parenthèses, figure le nombre d'élèves concernés.

Est-ce une caractéristique propre aux élèves admis ? Penchons-nous sur les élèves qui quittent le collège sans brevet :

Les compétences opératoires initiales des élèves non admis ou non inscrits au brevet



On constate qu'à leur arrivée, les bases opératoires sont moins maîtrisées, ce qui est lié aux compétences scolaires (compétences non maîtrisées) ou aux conditions de scolarisation antérieures (compétences non ou peu étudiées). Néanmoins, 16 élèves ont de bons résultats, en nous penchant sur leur profil, nous dégagons deux profils d'élèves : 9 élèves énoncés plus haut qui avaient atteint le niveau B1 mais n'ont pas été inscrits au brevet pour des motifs

divers et 6 autres élèves sont ajournés au brevet, au bout d'une année et demie alors que leurs compétences linguistiques sont inférieures à la fin du niveau B1 (notamment Yagis et Bregan).

La maîtrise des bases opératoires donne donc un indice propédeutique dans la progression linguistique, avérant des compétences scolaires antérieures satisfaisantes.

Et les compétences en lecture dans la langue d'origine ?

La variable des résultats pour la compréhension écrite en langue d'origine n'offre pas la même régularité qu'en mathématiques et se révèle difficilement analysable et comparable dans la mesure où les élèves ont passé des tests sur des textes différents. Cependant, on constate que les notes les plus faibles correspondent aux élèves dont la progression linguistique est minime. L'inverse n'est pas vérifié : certains obtiennent de bons résultats en lecture mais auront aussi une progression linguistique modeste (échec au brevet, orientation en CAP).

En résumé...

Les élèves qui avaient des compétences satisfaisantes dans leur pays d'origine, attestées ici par la maîtrise des opérations, progressent plus rapidement, même s'ils ont pu redoubler ou être déscolarisés, et valident le niveau B1 écrit au cours de la 2^{ème} ou 3^{ème} année, niveau à partir duquel le brevet peut être réussi, avec un ou deux ans de décalage. Nous avons donc une corrélation entre le niveau scolaire antérieur et la progression linguistique, de même nous retrouvons la corrélation du niveau linguistique et de l'orientation dans le cursus scolaire.

Nous constatons que les élèves qui avaient le français comme langue vivante obtiennent des scores de réussite supérieurs aux élèves issus des pays francophones. Ces derniers progressent moins vite et étant donné qu'ils ont bénéficié des mêmes cours en classe d'accueil, on peut considérer que ces cours sont moins efficaces avec ce public et peut-être inadaptés.

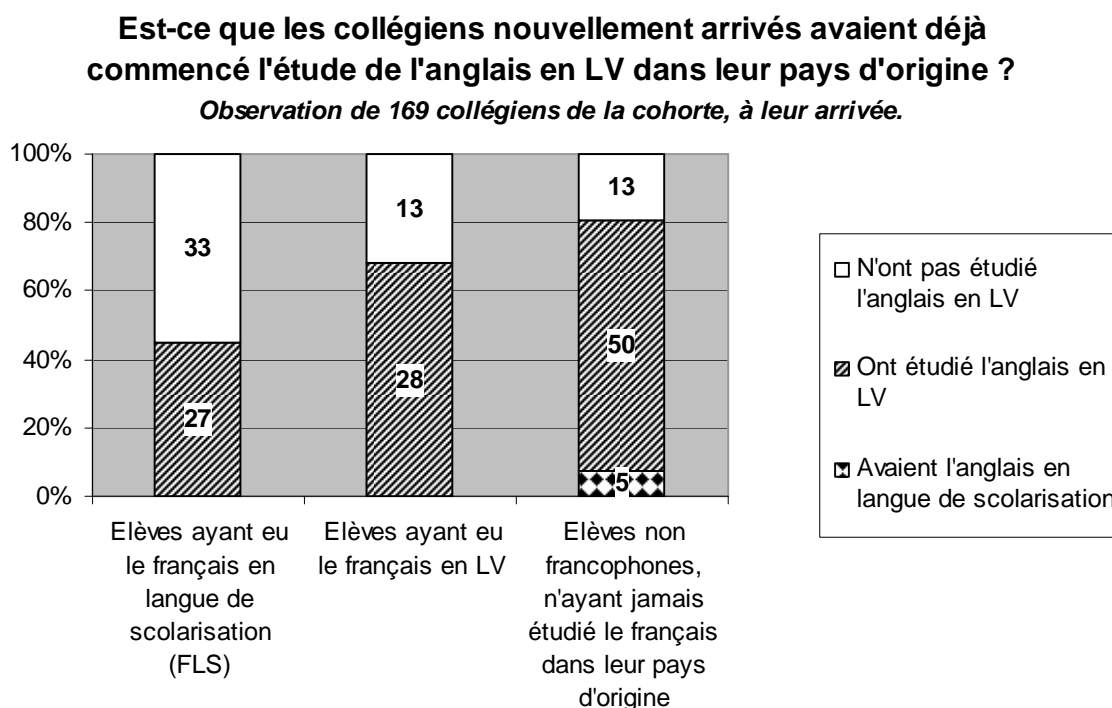
Cependant, des élèves ne sont pas inscrits au brevet par choix de l'établissement. On se rend compte que l'établissement joue une influence dans l'obtention du brevet que ce soit positive (prise en compte des notes de classe d'accueil dans le contrôle continu) ou négative (refus d'inscrire l'élève).

Au-delà du diplôme, en quoi le brevet est-il un enjeu essentiel dans la poursuite du cursus scolaire ? Nous allons l'établir avec les orientations des élèves, mais auparavant, pour saisir

des distinctions entre progression linguistique et cursus scolaire, nous allons évoquer la question d'une discipline, la langue vivante, avec l'exemple de l'anglais.

2.1.2 La question des langues vivantes

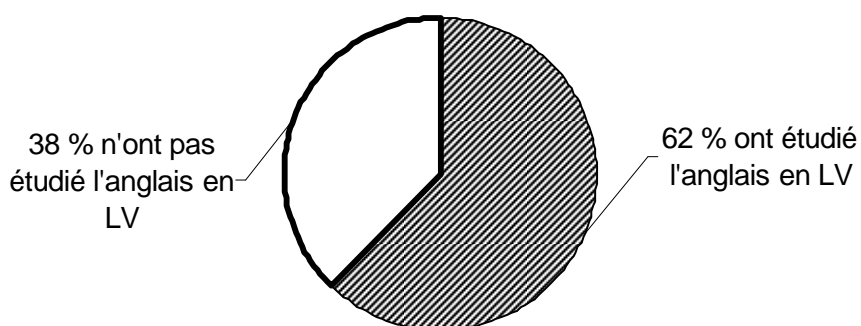
Des difficultés non linguistiques peuvent se présenter. Nous prenons le cas de la langue vivante 1. En effet, même si la langue maternelle de l'élève s'avère être le portugais, encore faut-il que l'établissement dispense cet enseignement. Le recours au CNED pour l'étude de la langue d'origine est rarissime, rendue difficile par l'arrivée tardive de l'élève. Par ailleurs, si le collégien envisage ultérieurement la voie professionnelle, la langue vivante proposée sera alors l'anglais. Pour le brevet, le niveau A2 est exigé. Qu'en est-il donc de l'étude antérieure de l'anglais ? Pour notre cohorte, nous avons les données de 169 collégiens (non renseignées pour les 21 autres), comme il suit :



Si les élèves non francophones sont désavantagés à leur arrivée par l'absence de connaissance du français, du moins n'ont-ils pas (ou peu) le problème de la langue vivante qui s'adjoint à leur apprentissage déjà dense. Effectivement, pour la majorité d'entre eux, l'anglais était langue vivante tandis que, pour 13 d'entre eux, la langue vivante était l'espagnol, l'allemand, le russe ou le portugais qui demeurent des langues enseignées au niveau collège. De leur côté, les élèves qui avaient le français en langue vivante ne sont pas non plus incommodés car la

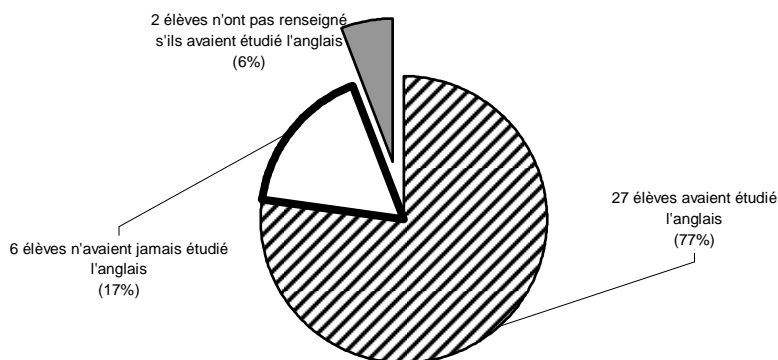
plupart bénéficiait aussi de cours d'anglais (il s'agit fréquemment d'élèves du Maghreb ou d'Europe). En fait, ce sont les élèves francophones qui se trouvent le plus en difficultés car l'anglais n'était pas enseigné et cette absence est liée à des conditions passables de scolarisation (faible volume horaire, professeurs non formés) qui se manifestent sous d'autres formes de retards scolaires. Pour résumer, à partir de nos exemples :

L'étude antérieure de l'anglais
Observation de 169 collégiens de la cohorte, à leur arrivée



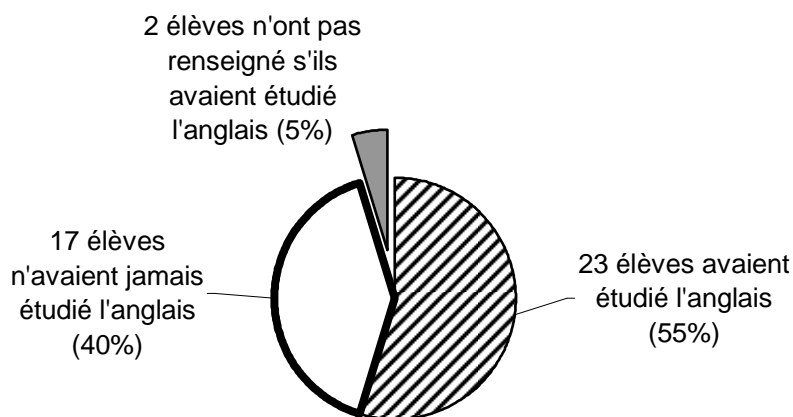
Ainsi, si l'étude de la langue vivante ne pose pas de difficultés sur le plan langagier, elle peut en revanche ajouter un obstacle supplémentaire au cursus scolaire vers la voie générale. Qu'en est-il pour réussir le brevet, diplôme phare pour l'entrée en lycée général ? A observer les 35 élèves qui l'ont réussi, la majorité avait étudié l'anglais, cependant six élèves n'en avaient aucune connaissance mais ils compensent avec d'autres disciplines (deux obtiennent même une mention).

L'étude antérieure de l'anglais par les 35 élèves qui obtiennent leur brevet



Cependant, si on se penche sur les élèves non inscrits ou non admis au brevet, la proportion de ceux qui n'avaient jamais étudié l'anglais augmente.

L'étude antérieure de l'anglais par les 42 élèves non inscrits ou non admis au brevet



Ne pas avoir étudié l'anglais comme langue vivante est un facteur pénalisant quand l'élève arrive en cours de scolarité au collège. Cette pénalité s'accroît avec le temps et démotive l'apprentissage : par exemple, Altan a une moyenne de 0,75 sur 20 en anglais quand il arrive en CAP maçonnerie. De même, des élèves travailleurs mais peu scolarisés antérieurement sont sanctionnés à chaque trimestre de ne pas pouvoir rattraper les bases : Judith obtient 4 de moyenne, avec le constat « *résultats insuffisants* » en CAP. Des élèves francophones, scolarisés normalement mais n'ayant pas étudié auparavant l'anglais, voient parmi leurs faibles notes des résultats très bas en langue vivante : lors de leur 3^{ème} année, Amadou a 2,68 avec l'appréciation « *Pas de travail ce trimestre. C'est dommage...* » tandis que Patricia, « *malgré de grosses difficultés, fait des efforts* » et obtient 6,75 en classe de 3^{ème}. Il est difficile d'acquérir seul les compétences sur lesquelles les élèves français ont déjà travaillé depuis deux ans ou plus.

Paradoxe du système scolaire français, les élèves dévalorisés sur le plan de la notation sont plurilingues, ce qui n'est pas reconnu par l'institution (exception faite des bacheliers qui demandent une dérogation et des locuteurs de langues majorées : anglophones, hispanophones et germanophones). Ponctuellement, des solutions sont trouvées : une jeune turcophone, Ceren, bénéficie d'une remise à niveau en anglais par le CNED ; ailleurs, des cours spécifiques sont occasionnellement dispensés dans des établissements.

Si l'écart linguistique est un facteur visible, ce n'est pas forcément celui-ci qui constitue l'entrave aux parcours scolaires positifs mais les compétences scolaires non maîtrisées

(comme avec l'exemple des mathématiques), parfois non étudiées (ici, l'exemple de l'anglais).

2.1.3 Un indicateur de réussite scolaire : l'orientation

« [...] surtout ne te décourage pas et un jour tu vas dépasser tes problèmes et tu vas devenir un élève normal comme les autres [...] »³⁰⁵

Chafiq.

Nous avons analysé l'obtention du brevet comme indicateur de réussite scolaire. Nous le complétons ici par les données des orientations scolaires après la classe de troisième.

Aucune inscription en SEGPA³⁰⁶

Inscriptions controversées : les SEGPA. Aujourd'hui, les élèves figurent parmi les élèves à besoins particuliers (EBEP), aux côtés des élèves précoces et ceux handicapés. Des chefs d'établissements intègrent des élèves en filière spécialisée : les cours sont plus accessibles et, de par son inscription, l'élève devient prioritaire pour un CAP. Prenons l'exemple d'Armando, jeune portugais de 14 ans, non francophone, redoublant. A son arrivée, le collègue l'a placé en SEGPA et en un mois, l'élève, encadré par une équipe pédagogique sensibilisée aux difficultés scolaires, a progressé et vu sa moyenne augmenter, les barèmes étant différents par rapport à la classe type. Cependant, suite à l'évaluation CASNAV, le jeune garçon a été réorienté en filière générale. Dans notre cohorte, aucun élève n'a été inscrit dans une SEGPA.

De nombreuses orientations vers les lycées professionnels, après la 3ème

Pour les enfants de migrants, les orientations sont importantes vers le lycée professionnel. Ces tendances avaient été soulignées déjà en 1996 par les sociologues VALLET et CAILLE³⁰⁷. Ces derniers observaient la tendance à une orientation peu prestigieuse, voire la déscolarisation, alors que, au contraire, les élèves étaient dans une « *trajectoire scolaire plus positive* » que les autres élèves, du fait notamment des aspirations plus ambitieuses des familles immigrées comparé aux familles autochtones ayant le même niveau

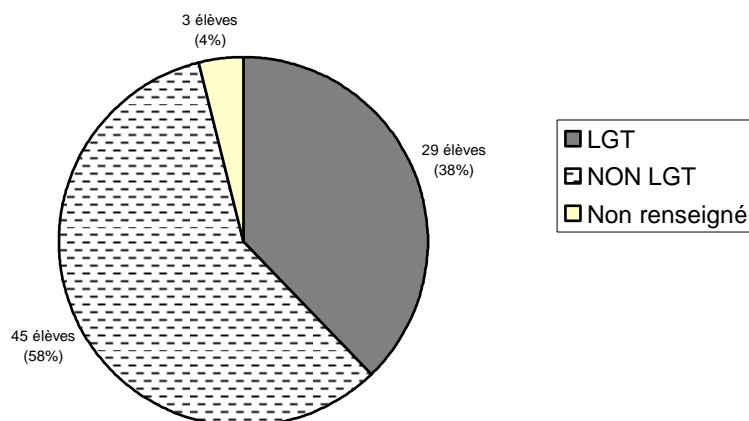
³⁰⁵ Extrait des rédactions des élèves de la cohorte. Les erreurs orthographiques et syntaxiques ont été corrigées. Les versions originales se trouvent en annexe.

³⁰⁶ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

³⁰⁷ VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Les dossiers de l'Education et formations du MEN, n°67, 1996.

socioéconomique. Qu'en est-il pour les primo-arrivants ? Qu'observe-t-on pour la cohorte ? S'agit-il massivement d'orientations en lycée professionnel ?

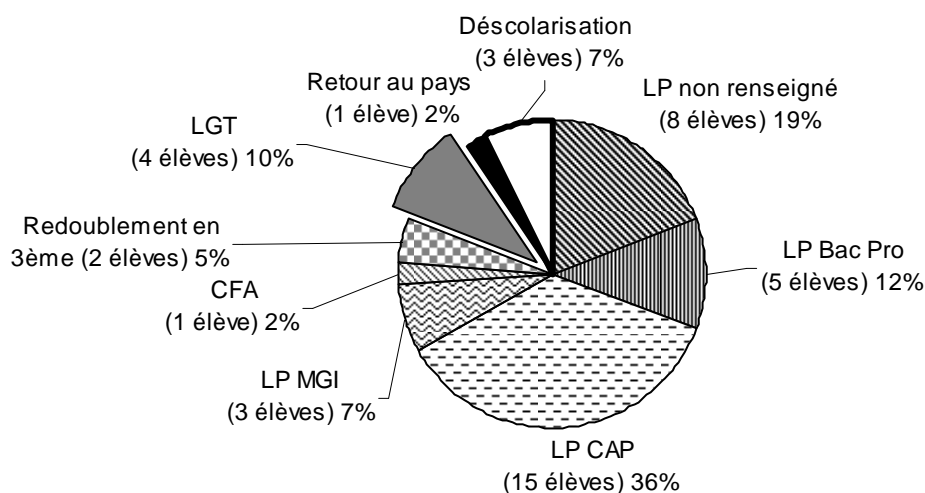
Le lycée général après la 3ème ?
Orientation de 77 élèves lors de leur 2ème ou 3ème année en France



Nous ne commenterons guère le profil des élèves orientés en lycée général car ce sont les mêmes qui ont obtenu le brevet (décrits plus haut) : il s'agit des élèves admis au brevet, ayant atteint le niveau B1 à l'écrit, quelle qu'ait été leur connaissance antérieure du français, ainsi que quatre autres déjà évoqués, non inscrits au brevet pour ménager l'entrée en général. Ce constat souligne l'importance du brevet dans la poursuite du cursus en général. Les autres élèves admis au brevet se dirigent vers un bac professionnel plus par choix (électrotechnique...) que par défaut.

Qu'en est-il des élèves non admis au brevet, dont le niveau linguistique ne valide pas la fin du B1 à l'écrit ? Que deviennent-ils après la 3^{ème} ?

Les orientations après la 3ème des 42 élèves non admis au brevet,
lors de leur 2ème ou 3ème année en France.



Mis à part les quatre élèves francophones orientés en lycée général, les orientations concernent le lycée professionnel, mais dans les filières les moins prestigieuses, à savoir les CAP. Par ailleurs, des élèves n'ont pas le niveau pour poursuivre leur projet ce qui se traduit par des déscolarisation ou l'apprentissage (CFA) ou des inscriptions dans un dispositif de la Mission Générale d'Insertion (MGI), réservé aux jeunes sans solution scolaire. L'échec au brevet et à l'entrée en filière générale peut conduire des élèves de niveau B1 à l'écrit, bien scolarisés antérieurement, au retour dans le pays (Daniel), la déscolarisation (Julian) ou le redoublement (Clotilde). Qui plus est, après une première année en lycée professionnel, d'autres stoppent leur formation et sortent du système scolaire sans qualification. Parmi ceux-là, identifie-t-on des élèves dont le parcours a été raté à cause de la maîtrise du français ?

2.2 Comparaison en fonction de la variable « structure »

2.2.1 Encore la classe d'accueil : la question du maintien et du redoublement

Le redoublement caractérise les parcours d'échec scolaire et de déscolarisation

De façon générale, les études nationales concluent sur l'incidence du retard scolaire. Par exemple, « *seul un quart des élèves ayant redoublé une fois dans l'enseignement primaire obtiennent le baccalauréat* »³⁰⁸. Dans notre étude, nous distinguons deux types de redoublement : en classe-type et dans le dispositif linguistique. Pour le premier cas, les sociologues, Louis André VALLET et Jean-Paul CAILLE, constataient après l'analyse du panel national 1989 que « *c'est un effet négatif de la migration de l'enfant lui-même que la même analyse met au jour : les élèves nés à l'étranger et surtout ceux qui ont passé plus de deux années scolaires hors de France ont plus souvent redoublé dans l'école élémentaire française.* »³⁰⁹. Dans le second cas, en ce qui concerne les redoublements en classe d'accueil, une étude sociologique a fait apparaître qu'ils ne seraient « *pas profitables* »³¹⁰. En effet, Claire SCHIFF établit une corrélation entre les redoublements successifs en classe d'accueil et les risques de déscolarisation, ce qui l'amène à conclure sur l'inefficacité de ces

³⁰⁸ VANHOFFELLEN 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.

³⁰⁹ [en ligne] Disponible sur : http://www.ac-reims.fr/CASNAV/enfants_nouv_arrives/formation/parcours.pdf

³¹⁰ 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, p. 68.

redoublements. Les résultats de la cohorte de Bordeaux faisaient apparaître que la moitié des redoublements concernaient les plus de seize ans. C'était d'autant plus visible avec les structures fermées : « *le redoublement de la classe d'accueil « fermée » est un facteur encourageant une sortie précoce du système* »³¹¹.

L'ambiguïté de la notion de redoublement en classe d'accueil

Pour les classes d'accueil, les données administratives masquent parfois la réalité du terrain : lorsque Claire SCHIFF évoque le cas d'élèves ayant fait pour la quatrième année une « sixième d'accueil »³¹², on peut s'interroger sur ce que recouvrent ces « redoublements ». L'auteur conclut sur la corrélation de l'abandon d'études et des redoublements, réitérée et exprimée comme il suit : « *Ce sont principalement les redoublants des 6^{ème} d'accueil qui ont abandonné leurs études* ». Or, il est fort à parier que l'intitulé de « 6^{ème} d'accueil » est une appellation de commodité pour classe d'accueil : c'est ainsi que l'élève peut relever de la 3^{ème} mais être inscrit en 6^{ème} d'accueil, intitulé administratif qui regroupe les élèves primo-arrivants de tous les niveaux scolaires. Néanmoins, on peut condamner l'isolement des élèves lorsqu'ils redoublent dans une structure fermée et ne sont jamais mis au contact d'élèves ayant fait toute leur scolarité en France. Dans notre échantillon, si on considère les emplois du temps, on ne peut pas à proprement parler de redoublement puisque le volume horaire en français est décroissant au fur et à mesure que l'élève progresse et les cours ne sont alors pas les mêmes d'une année à l'autre. Administrativement, un élève peut être inscrit dans la classe d'accueil même s'il ne bénéficie plus que de trois heures de soutien en français.

Le redoublement en classe d'accueil est nécessaire : il s'agit d'un maintien

En Finlande, une enseignante de finnois langue seconde constatait : « *Il est impossible de généraliser quoi que ce soit en ce qui concerne les résultats scolaires des enfants immigrés ; en effet, trop de facteurs entrent en jeu. Ce qu'on peut constater, c'est que peu sont ceux pour qui une année en classe d'initiation suffise pour réussir dans la suite des études. Un soutien est le plus souvent nécessaire pendant toute la scolarité de l'enfant* »³¹³. Par exemple, pour l'académie témoin, on se rend compte que la tendance est à la durée illimitée. Des dispositifs ont été créés dans les lycées pour assurer ce suivi d'une à quelques

³¹¹ *Ibid.*, p. 67.

³¹² *Ibid.*, p. 70.

³¹³ ANZI-ALBI Anu, « Les élèves nouveaux arrivants à l'école en Finlande », *L'école en Finlande*, Cahiers Pédagogiques n°432, mars 2005.

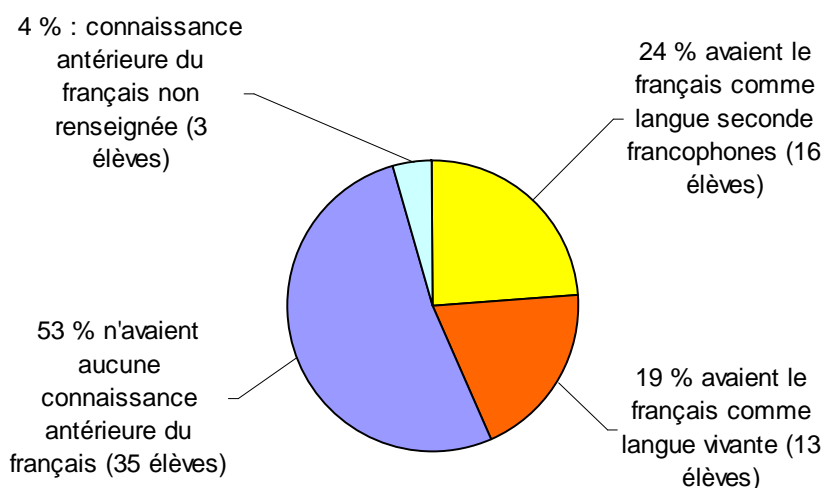
heures. Rappelons que 65 évaluations de suivi (sur les 459 entretiens) avaient été demandées en 2008-2009, ce qui souligne la persistance de besoins accrus des élèves. Il ne s'agit pas en tant que tel de redoublement, mais de poursuite avec un soutien linguistique au volume décroissant.

Par ailleurs, nous observons aussi que si les maintiens caractérisent des cas de déscolarisations, ils concernent aussi la plupart des élèves admis au brevet et orientés en filière générale.

Les élèves inscrits dans un dispositif linguistique l'année 3

Claire SCHIFF reconnaissait que : « Parmi les écueils opposables à cet échantillon, le plus regrettable est certainement l'absence de renseignements sur les expériences scolaires antérieures des élèves (conditions de scolarisation, parcours scolaires antérieurs, niveau dans la langue d'origine etc.), car il s'agit là d'un élément déterminant de la capacité d'adaptation des jeunes migrants à notre système scolaire »³¹⁴. Notre étude, plus qualitative que quantitative, cherche à apporter des éclairages à travers les études de cas. Ainsi, lors de la 3^{ème} année, 67 élèves relèvent encore de dispositifs linguistiques.

Les 67 élèves bénéficiant de soutien linguistique dans leur 3^{ème} année de scolarité en France (en fonction de la connaissance antérieure du français)



On constate que les élèves au départ non francophones ont besoin d'un apprentissage sur du long terme, comme l'avaient révélé nos analyses sur les niveaux linguistiques atteints. Il ne s'agit pas forcément d'élèves en difficultés linguistiques ou scolaires. Certes, des élèves en

³¹⁴ Ibid.

difficultés ou bien NSA poursuivent leur apprentissage en français dans un dispositif, comme Dema, originaire du Sénégal, francophone qui entre tout juste dans l'écrit et qui passe son DELF A1 lors de la 3^{ème} année. Pourtant, nous rencontrons des élèves en réussite scolaire, comme Natasha qui est en tête de classe en France, comme elle l'était en Russie, et qui bénéficie encore de soutien linguistique, la 3^{ème} année, année au cours de laquelle elle réussit le DELF B2 ainsi que son brevet et obtient la moyenne au test linguistique avec une note de 13, 5.

Ce soutien se poursuit en lycée pour certains. Cependant, il est beaucoup plus aléatoire car les dispositifs sont plus rares et avec un faible volume horaire. Nous avons pu constater un phénomène en conséquence : des élèves étaient orientés vers une filière (la vente) car celle-ci possédait un dispositif linguistique. Le choix professionnel n'était pas alors déterminé par une motivation personnelle, mais plutôt guidé par sécurité linguistique et scolaire.

2.2.2 Synthèse sur les cas d'élèves, des difficultés aux réussites scolaires, l'année 3

A partir de notre test linguistique, nous identifions trois groupes d'élèves. Le premier concerne les élèves qui ont obtenu moins de 6 au test linguistique : il s'avère qu'ils sont en très grandes difficultés linguistiques (certains ne valident pas le niveau A1 la 3^{ème} année) ; aucun n'obtient son brevet et les orientations après le collège se réduisent au CAP. La seconde catégorie présente des élèves aux progressions moyennes dont les notes sont comprises entre 6 et 10 : ils atteignent le niveau A2, voire le niveau B1, mais aucun des 3^{èmes} ne réussit le brevet (mais parfois le CFG), ce qui n'entrave pas forcément une poursuite scolaire en bac professionnel voire en filière générale. Enfin, les élèves qui ont des notes assez bonnes à très bonnes, entre 10 et 17, réussissent par ailleurs le DELF B1 ou le brevet, et s'orientent aussi plutôt vers des bac professionnels ou la filière générale.

Nous allons reprendre la synthèse sur les profils des élèves en très grandes difficultés linguistiques qui s'accompagnent d'échec scolaire, d'après nos résultats. En parallèle, nous mettons en perspective les profils des élèves qui ont eu les notes les plus élevées au test. Nous ménagerons un temps pour les élèves moyens. Dans cette analyse, nous n'évoquons pas les élèves NSA dont nous commentons les progressions et les parcours après. Nous nous intéressons donc pour l'instant aux élèves qui avaient été scolarisés régulièrement antérieurement et n'étaient pas en situation d'illettrisme. Leur « retard » est-il lié à un manque

de soutien ? Observe t'on des caractéristiques communes ? Est-ce que les dispositifs ont bien répondu à leurs besoins ?

Les élèves obtenant moins de 6 au test linguistique

Voici un tableau reprenant les profils des 18 élèves dont les résultats ont été inférieurs à 6 sur 20 lors du test linguistique (les NSA n'ayant pas été inclus, vu que leur parcours est analysé plus loin). Nous nous sommes arrêtée à la note de 6 car au-delà, nous avons pu relever des facteurs positifs de réussite qu'elle soit linguistique (obtention du DELF B1) ou scolaire (obtention du CFG, orientation en bac professionnel), malgré des compétences qui demeurent fragiles dans la maîtrise de la langue française.

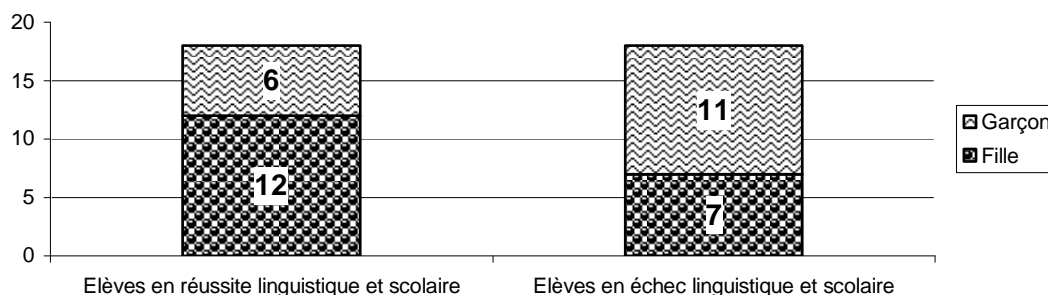
Les 18 élèves en grandes difficultés	Langue première	Age à l'arrivée	Scolarisation antérieure	Test initial en langue d'origine		Connaissance antérieure en français	Niveau linguistique l'année 3		Dispositif
				Maths (sur 5)	CE (sur 20)		DELF	Test ling. (sur 20)	
Myriam	arabe	12	2D	0	8 (a)	pas d'écrit / A2 oral		1	/
Onay	turc	12	1R	2	6 (b)	NON		1	Clg Ro
Gönül	turc	12	N	1	6 (b)	NON		1,5	Clg Ha
Ihsan	turc	12	N	3	8 (b)	NON		1,5	Clg Ha
Brik	arabe	12	N	1	10 (a)	NON		2,5	Clg Ph
Christiane	lingala	12	1S	2	NR	A1		4	Clg Ha
Namona	agni	13	2D	3	14 (a)	A1 écrit / A2 oral	Non adm. B1	2	Clg Ja
Murad	turc	13	N	3	16 (b)	NON		2,5	Clg Ha
Patricia	lingala	13	N	3	NR	A1		3,5	Clg Ha
Cecilya	turc	13	N	2	18 (b)	NON	A2	3,5	Clg He
Gaëlle	lingala	13	N	2	10 (b)	A1 écrit / A2 oral	A2	5,5	Clg EI
Stanimir	bulgare	13	N	3	NR	NON	A2	5,5	Clg Ph
Meral	turc	14	N	1	17 (a)	NON	A1	2	Clg Ha
Paul	polonais	14	1R	2	10 (a)	NON	A2	2,5	Clg Ha
Fatima	amharique	14	1R	2	NR	NON	A2	6	Clg Fa
Altan	turc	15	N	4	16 (c)	NON		2	Clg Ha
Sadan	turc	15	N	3	10 (b)	NON		3,5	Clg Fr
Getashew	amharique	16	1R	1	NR	NON	A1	1,5	Clg Fa
NR	Non Renseigné								
Scolarisation	D = Déscolarisation ; R = Redoublement ; N = cursus Normal								
CE	Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)								
Clg	Collège								

Nous avons alors voulu observer le profil des 18 élèves qui avaient eu les meilleures notes, pour avoir une vision contrastée des progressions linguistiques et scolaires.

Les 18 élèves en réussite	Langue première	Age à l'arrivée	Scolarisation antérieure	Test initial en langue d'origine		Connaissance antérieure en français	Niveau linguistique attesté		Dispositif
				Maths (sur 5)	CE (sur 20)		DELFF	Test ling. (sur 20)	
Sonia	edo	10	2S	3	20 (b)	NON	B1	16,5	Clg Fr
Nadia	penjabi	11	N	5	20 (a)*	A2	B1	13,5	Clg Ha
Yahn	kinyarwanda	12	N	4	18 (b)	NON		14,0	Clg He
Andronica	roumain	12	N	3	16 (b)	A1 écrit / A2 oral		14,0	/
Tarek	arabe	12	N	3	16 (b)	A1		14,0	Clg Ha
Sam	chinois	13	N	4	NR	A1	B1	16,5	Clg Ja
Christof	bulgare	13	N	4	NR	NON		15,5	Clg Ha
Jean	sango	13	N	4	18 (b)	A2 écrit / B1 oral		14,5	/
Natasha	russe	13	N	4	14 (c)	A1	B2	13,5	Clg Pi
Noémie	lingala	14	N	5	20 (b)	B1		17,0	Clg Fr
Holga	allemand	14	N	4	NR	A1 écrit / A2 oral	B1	16,0	/
Paola	allemand	14	N	4	NR	A1 écrit / A2 oral	B1	14,5	/
Francine	Français	14	N	NR	9	A2 écrit / B1 oral	B2	14,0	Clg EI
Mabibi	penjabi	15	2S	4	13 (a)*	A1		17,0	Clg Ha
Monique	lingala	15	1D	5	19 (c)	B1	B2	14,5	/
Julieta	portugais	15	N	5	16 (c)	NON	B1	14,0	Clg He
Marilyne	lingala	15	N	5	NR	A2	B2	13,5	Clg Ha
Julien	français	16	NR	4	16 (b)	A2		13,5	/
NR	Non Renseigné								
Scolarisation	D = Déscolarisation ; R = Redoublement ; S = Saut de classe ; N = cursus Normal								
CE	Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème) * Le test primaire a été proposé car le CASNAV ne possédait pas de texte de niveau collège en langue ourdou, pour les locuteurs de penjabi.								
Clg	Collège								

Par ailleurs, comme nous l'avons remarqué pour la passation du brevet, les filles réussissent mieux que les garçons, ce que le tableau ci-dessous met en évidence :

**Le sexe des 18 élèves en réussite
et des 18 élèves en échec linguistique et scolaire**



La réussite linguistique s’accompagne de réussite scolaire : sur les 13 élèves en réussite qui ont terminé le collège, 10 ont obtenu le brevet (plusieurs avec mention) et un, le CFG ; les deux autres n’avaient pas été inscrits pour ne pas compromettre leur orientation. Ces élèves ont été orientés en lycée général et technologique, exception faite de Julien (en CAP Parc et Jardin), Francine (BEP Carrières sanitaires et sociales) et Christof (bac pro en électrotechnique). A l’opposé, les grandes difficultés linguistiques s’accompagnent d’échec scolaire : aucun n’obtient de diplôme de fin collège, les orientations concernent les CAP dans les sections les moins prestigieuses (la maçonnerie) et on assiste à des décrochages scolaires. Pour les cas étudiés, il a paru impensable aux équipes éducatives de retirer les élèves en difficultés du dispositif. C’est pourquoi tous ceux qui sont au collège en bénéficient encore, pendant leur 3^{ème} année (et aussi la 4^{ème} année) en suivant les groupes de débutants. Un élève, Onay, a même rejoint la structure des NSA alors qu’il avait été scolarisé régulièrement. Ceci dit, des élèves en réussite scolaire continuent aussi d’avoir un soutien : 5 ont été signalés dans des dispositifs, à raison d’un faible volume horaire hebdomadaire. Par exemple, Lilia qui est en 1^{ère} scientifique continue à assister à quelques heures de FLS pour l’aider dans la préparation du bac français. Si le maintien dans le dispositif FLS caractérise les parcours des élèves en grandes difficultés, il n’est pas exclu pour les élèves en réussite, même s’il apparaît plus aléatoire.

Le facteur socioculturel

Les rapports nationaux soulignent les effets des disparités socioculturelles : « Observées à l’aune de l’obtention du baccalauréat, les disparités sociales de réussite sont marquées : 91 % des enfants d’enseignants obtiennent le baccalauréat contre moins des deux tiers des enfants des employés de bureau et de commerce, la moitié des enfants d’ouvriers

qualifiés et un peu plus de un enfant d'inactifs sur quatre »³¹⁵. Déjà, en 1976, dans le premier numéro des Cahiers Pédagogiques consacrés à notre public, Pierre CUENAT résume en préambule les principales difficultés : « Parce que ce sont des enfants de travailleurs appartenant à un milieu culturel défavorisé, ils présentent, à un degré plus aigu, les handicaps socio-culturels dont sont victimes beaucoup d'autres enfants de parents français. Mais à ces difficultés s'ajoute le problème linguistique » (CUENAT, 1976, p. 3). Les recherches de Françoise LORCERIE révéleraient que les élèves nouvellement arrivés ont autant de capacités pour réussir l'école que leurs camarades français bien qu'ils aient la langue française récemment comme langue seconde. Ses enquêtes font apparaître que l'élément lié à l'échec scolaire n'est pas linguistique. En effet, le niveau de scolarisation des parents et notamment de la mère, est un facteur qui marque la réussite scolaire.

Sur le plan social, nous avons souhaité apporter un éclairage. Nous pouvons remarquer que dans la première catégorie (les élèves en difficultés), les pères sont majoritairement ouvriers (même si on compte un retraité et un conseiller commercial) tandis que les mères sont au foyer. La seconde catégorie est plus variée (comptant un professeur, par exemple) et un plus grand nombre de mères exercent une profession. Les élèves ont une fratrie et nous observons que les progressions linguistiques et scolaires dans la fratrie sont comparables (Ihsan et Onay ; Meral et Gönul ; Fatima et Getashew ; Holga et Paola ; Mabibi et Nadia). Effectivement, pour certaines familles, le facteur social apparaît, mais pour la majorité, nous n'observons pas de différences sociales et il faut chercher ailleurs les facteurs de réussite et d'échec.

Les facteurs en jeu dans la réussite scolaire : l'âge

Quelles comparaisons établir ? Quels constats formuler ? Les élèves ont suivi les mêmes dispositifs et ceux les plus en réussite n'en ont parfois pas bénéficié (un soutien a pu alors être mis en place en début d'apprentissage) ou du moins, seulement quelques mois. Les élèves qui réussissent mieux à l'école étaient un plus âgés que ceux en difficultés. Ainsi, il semblerait qu'arriver plus jeune en France ne garantit pas de mieux réussir le collège ; de même, arriver âgé n'entrave pas une réussite scolaire, quand les élèves sont autorisés à reprendre au niveau scolaire qui leur correspond, avec un décalage d'âge éventuellement. Cela confirme le bien-fondé de la circulaire de 2002 qui autorise un décalage de deux ans par

³¹⁵ VANHOFFELN 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.

rapport à l'âge d'origine et remet en question les conclusions de Claire SCHIFF sur les effets négatifs du redoublement (même s'il ne s'agit pas à proprement parler de redoublement, comme nous l'avons vu).

La connaissance antérieure du français

Cependant, on peut moduler le facteur de l'âge car un critère prime sur celui-ci : la connaissance antérieure de la langue française. En effet, seulement 4 des « meilleurs » élèves ne connaissaient pas du tout le français, contre 13 non francophones dans le groupe des élèves en très grandes difficultés. Nos analyses ont effectivement mis en évidence que dans l'ensemble désigné « élèves nouvellement arrivés » se trouvaient des groupes dont les besoins, l'apprentissage et le temps d'apprentissage variaient en fonction de la connaissance antérieure de la langue française. Les élèves non francophones ont besoin d'un apprentissage considérablement plus long.

Les compétences scolaires antérieures

Nos données ont mis en évidence l'influence des compétences initiales en langue d'origine. Les élèves qui avaient de bonnes compétences scolaires antérieures, avérées par les résultats en mathématiques et les compétences de lecture en langue d'origine, réussissent mieux que les autres à retrouver un bon niveau scolaire dans la langue cible, qu'ils aient eu ou non une connaissance antérieure de la langue française. C'est ici le facteur qui semble primer et caractériser les élèves en réussite scolaire lors de leur 3^{ème} année dans le cursus français.

Si l'on reprend le tableau des 18 élèves les plus « faibles » sur le plan linguistique, il s'avère que la moitié d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne en lecture en langue d'origine, sur le texte de 6^{ème} ou bien ont été évalués sur les niveaux primaires, en deçà de leur niveau scolaire. L'apprentissage s'avère plus compliqué quand les compétences de lecteurs ne sont pas bien mises en place, les méthodes d'apprentissage ne sont pas maîtrisées et des compétences dans d'autres disciplines ne sont pas acquises. On peut se demander si les professeurs identifient bien les sources des difficultés, notamment quand ils postulent que les élèves savent lire correctement dans leur langue d'origine. Il est difficile d'apprendre le vocabulaire des fournitures scolaires, étudié en classe collectivement à travers une écoute d'une méthode de FLE et dont la liste est recopiée avec des illustrations. En effet, l'élève, s'il ne maîtrise pas la forme orale du mot en raison du manque de temps en classe entière, doit s'appuyer sur ses compétences écrites pour la retrouver, mais un faible lecteur déchiffre encore plus laborieusement dans une langue nouvelle. En mathématiques, si le professeur travaille la

langue de la discipline et les compétences du cycle, il risque aussi de se heurter aux incompréhensions des élèves : il est difficile d'aborder la langue de la discipline rattachée à la notion de fraction si la notion de division n'est pas mise en place. Ainsi, lorsque des élèves en difficultés scolaires arrivent, les réponses apportées par la didactique sont les mêmes pour tous les élèves (nous avons vu qu'il n'y avait pas de distinction opérée en fonction des compétences scolaires, excepté pour les NSA).

Quelles conclusions sur les dispositifs ?

Au vu de ces données, il est difficile de juger de l'efficacité d'un dispositif linguistique et des cours mis en œuvre car, lorsque l'on compare les élèves les plus en difficultés avec ceux les plus en réussite, on se rend compte que les profils ne sont pas les mêmes. C'est d'ailleurs ainsi qu'on retrouve au sein des mêmes dispositifs les élèves en plus grandes difficultés qui ont côtoyés les élèves en réussite.

2.2.3 L'analyse des facteurs mis en jeu, à travers l'exemple des turcophones

On remarque que 8 des 18 élèves les plus en difficultés sont turcophones. Faut-il pointer un pays ? Grâce à notre étude initiale des profils, nous pouvons relativiser ces chiffres en rappelant que les élèves originaires de Turquie représentaient le second pays, en terme de nombre de collégiens arrivants, pour l'académie témoin (23 élèves originaires de Turquie tandis qu'il n'y en avait que deux de Bulgarie). Ils entraînent donc un effet de loupe sur une catégorie d'élèves : les non francophones au départ. Leur nombre ne fait que mieux apparaître des difficultés pour les élèves non francophones au départ, dont nous soulignons ici quelques points communs.

La question des structures

Ces élèves sont répartis dans 4 établissements qui ont des fonctionnements différents : le collège He fonctionne en structure fermée, avec français et autres disciplines, au niveau débutant ; le collège Ha dispense des cours de FLS, FLE et d'autres disciplines en groupes de niveaux linguistiques et intègre les élèves en classe type ; il en va de même dans le collège Ro, la structure NSA, qui vise des objectifs du niveau cycle 3 ; le collège Fr ne propose que quelques heures de français et une intégration en classe type. Peut-on considérer qu'un fonctionnement particulier est en cause ? D'après les chiffres, le collège Ha est celui qui

compte le plus grand nombre de turcophones de l'échantillon : il en compte 8 élèves et 5 d'entre eux font partie des 18 élèves les plus en difficultés. Ajoutons Onay, qui a été exceptionnellement réorienté au collège Ro en raison des grandes difficultés à suivre dans le collège Ha, au bout d'une année. Il est difficile d'établir un lien de cause à conséquences entre la structure et les résultats linguistiques et scolaires. On retrouve ces profils dans les quatre établissements dont les fonctionnements sont différents et, qui plus est, on retrouverait des parcours semblables pour les élèves isolés (cas de Huseyin). Sur les 23 élèves turcophones, si nous n'avons pas les résultats des progressions linguistiques de tous, nous avons pu récolter quelques données sur les parcours scolaires. Une fratrie, les Karam, de 4 enfants de 13 à 17 ans se retrouve isolée et ces jeunes ont quitté le collège : d'après leur professeur, ils se seraient déscolarisés en raison de l'éloignement géographique des structures. Nous avons le cas d'une réussite scolaire : Ceren est arrivée à l'âge de 15 ans, elle a connu deux ans de déscolarisation mais ses compétences initiales étaient satisfaisantes ; elle a été inscrite dans la structure au collège Ma. Lors de l'année 3, elle a réussi son DELF B1 et son brevet mais, orientée en lycée général, elle s'est déscolarisée pour des raisons personnelles (apparemment un projet de mariage). Trop de structures, pas de structures, les situations contraires font apparaître des résultats communs entre difficultés linguistiques et échecs scolaires, alors peut-être la cause est-elle à voir ailleurs que dans les seules structures ?

Le phénomène de repli communautaire

D'après certains professeurs, on assisterait à un repli communautaire, favorisé par le regroupement d'élèves de la même communauté linguistique dans un même établissement. Le professeur P1 souligne aussi l'absence d'adhésion au projet migratoire : « *Je leur donne une rédaction, raconter le pays où vous voudriez aller et expliquer pourquoi, je trouve « Moi, le pays où je voudrais aller, c'est la Turquie ». Ils n'ont pas choisi de venir en France. Cette année, j'en ai 11 dans un groupe.* »³¹⁶. Peu motivés, les élèves ne trouveraient ni leur rôle, ni leur place dans le système scolaire, et ils se déscolarisent : dans notre échantillon de 23 turcophones, nous constatons l'absentéisme pour 4 garçons, dont le projet professionnel est le bâtiment, la déscolarisation effective de 2 élèves et la déscolarisation supposée de 7 élèves. Les autres élèves sont au collège et relèvent de l'obligation scolaire. La part du facteur socioculturel peut être évoquée dans la mesure où on retrouve des parcours moins ambitieux pour les enfants de seconde génération. Si on se réfère aux enfants d'immigrés du panel 1995,

³¹⁶ Entretien avec P1, août 2011.

les rapports faisaient état, à partir des résultats du baccalauréat, des taux de réussite inégaux en fonction des pays d'origine : « *seulement le tiers des élèves d'origine turque deviennent bacheliers, la moitié des enfants d'immigrés maghrébins, portugais et africains obtiennent ce diplôme. Les élèves d'origine asiatique réussissent le mieux : les deux tiers d'entre eux terminent leur scolarité secondaire avec le baccalauréat* »³¹⁷.

Le rendez-vous raté avec l'oral ?

Cependant, des résultats linguistiques expliqueraient ces décrochages. Les difficultés des élèves ne se situent pas seulement à l'écrit mais aussi à l'oral. A la lumière des résultats au DELF, les compétences les plus faibles apparaissent en compréhension orale, à l'inverse de l'ensemble des delfistes qui réussissent plutôt bien la compréhension orale, comme nous l'avons décrit précédemment. Ici, l'année 2, les deux tiers des turcophones ayant passé le DELF ont leur note la plus faible en compréhension orale (6 sur 9 candidats turcophones), ce qui les démarque particulièrement. Les niveaux demeurent ceux de l'utilisateur élémentaire. Les professeurs n'osent pas en inscrire au DELF A1 lors de la 3^{ème} année (par exemple, P9 n'a pas souhaité inscrire Sadan). Pourtant, pour ces cas, les compétences initiales étaient moyennes et ne laissaient pas présager de difficultés particulières. Nous pouvons associer ces observations à deux causes qui se dégagent : l'isolement des non francophones qui ne fréquentent pas les natifs et l'écart linguistique avec le français.

L'isolement de non francophones

En fait, l'acquisition en milieu allophone ne semble pas être effective. Les élèves échangent peu ou pas du tout avec des francophones natifs. Dans les cours de français en tant que langue seconde, ils sont inscrits dans des groupes de 30 élèves au collège Ha, ce qui sous-tend de rares et courtes prises de parole. Dans le collège Fr, les groupes sont moins denses mais le volume d'heures est de moitié. Les élèves ne parviennent pas à entrer dans la langue écrite dans la mesure où ils peinent à maîtriser les structures orales communicatives de niveau introductif. Tandis que nous assurions notre suivi lors de la 3^{ème} année, une étudiante en master a mené des recherches sur l'intégration des élèves turcs, dont certains appartiennent à

³¹⁷ VANHOFFELLEN 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.

notre cohorte³¹⁸. Les résultats corroborent les impressions des professeurs. Après avoir interviewé les familles grâce à une interprète, l'auteur conclut sur la place mineure de la langue française, pratiquée par le père ou parfois utilisée dans la fratrie, et l'absence d'interactions avec des natifs : « *Au sein du collège, les relations entre élèves non turcs des classes ordinaires et les élèves turcs de notre échantillon sont, pour la majorité, quasiment absentes.* » (*Ibid.*, p. 74). Et les cours ne permettent pas toujours de compenser. Déjà, en 1978, BLANCHET et CHALET (1978, p. 49) rendent compte d'une étude sur le temps consacré à la prise de parole de l'apprenant. Trois axes d'observation sont posés : « *qui s'exprime ?* », « *à qui donne-t-on la parole ?* », « *à qui la refuse-t-on ?* ». Les résultats s'appuient sur 10 classes, observées chacune durant une journée. Les chercheurs constatent qu'en classe entière, la parole libre (discussion, réaction...) est très limitée et que les élèves nouvellement arrivés prennent très peu la parole spontanément dans ces moments. En revanche, les « *moments d'acquisition ou de vérification d'un savoir* » (quand le professeur interroge un élève), s'avèrent l'un des modes de communication les plus habituels et alors, la parole (distribuée par le professeur) est équitablement répartie entre élèves nouvellement arrivés et leurs camarades, voire les enfants nouvellement arrivés obtiennent plus la parole que les autres. De façon générale, les auteurs observent que « *Chaque enfant a donc statistiquement 0,4 fois dans la journée un énoncé plus long ou plus complexe que « passe-moi la gomme » ou « oui, il est sorti ».* [...] *on constate une grande équité dans le partage de la parole, entre français et immigrés [...] Récréations non comprises. Heureusement. On ne peut qu'acquiescer dans ce cas quand chacun constate que les enfants migrants (entre autres) ne connaissent que le « français de la rue ».* En effet, dans la rue, on peut parler [...] » (*Ibid.*, p. 59). Bien que notre étude n'ait pas porté sur des observations de classe, on peut formuler l'hypothèse qu'un travail plus orienté et motivé sur les compétences orales en amont faciliterait l'entrée dans la francophonie.

L'écart linguistique entre la langue de scolarisation antérieure et le français

En classe d'accueil, face à la passivité de l'apprentissage, l'acquisition est rendue difficile par l'écart linguistique, important, puisque le turc est une langue agglutinante. Nos résultats ont montré que le temps d'apprentissage est plus long pour les élèves au départ non francophones. C'est d'autant plus marqué quand la langue d'origine est éloignée de la langue

³¹⁸ TAVERNIER Adeline, *L'intégration des enfants turcs nouvellement arrivés en France*, Master 2, Planification et gestion des projets et des politiques en éducation : approche internationale, dir. Mohammed Melyani, Université de Picardie Jules Verne, 2010-2011.

cible. Les rythmes d'apprentissage sont généralement plus lents et diversifiés quand la langue est éloignée. Le tableau suivant présente les résultats des élèves turcophones ayant passé le DELF scolaire.

Les progressions linguistiques de 10 élèves, au départ non francophones, de langue éloignée du français (turcophones et kurdes, de Turquie)

	âge AN 1	CE AN 1 (sur 20)	Calcul AN 1 (sur 5)	DELF AN 1	DELF AN 2 (note sur 100)		DELF AN 3 (note sur 100)		TEST LING. AN 3 (sur 20)
Meral	14	17 (a)	1	Pas d'inscription			A1	57	2
Altan	15	16 (c)	4		A1	NON ADMIS			2
Samet	15	12 (b)	3		A1	NON ADMIS			/
Cecilya	13	18 (b)	2		A1	63	A2	60	3,5
Huseyin	15	11 (c)	4	Pas d'inscription	A2	NON ADMIS	A2	62	/
Bakir	15	18 (c)	4		A2	53			8
Yagis	15	18 (c)	4		A2	61			10,5
Ceren	15	13 (a)	4		A2	70,5	B1	70	/
Meraba	14	18 (b)	3		A2	74,5			7,5
Hüsnügül	14	14 (a)	1		B1	NON ADMIS	B1	NON ADMIS	/

NR Non Renseigné

Scolarisation D = Déscolarisation ; R = Redoublement ; N = cursus Normal

CE Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)

Alors que les échecs au DELF demeurent peu fréquents dans les taux académiques, on relève ici 5 échecs, ce qui constitue un pourcentage très fort. On voit qu'Altan, arrivé à l'âge de 14 ans, avait des compétences initiales inégales : satisfaisantes en compréhension écrite (CE) évaluées en turc avec un test de niveau fin collège mais insuffisantes en calculs (il ne maîtrisait que l'addition). Il n'obtient le DELF A1 que lors de sa 3^{ème} année, alors qu'il est en France depuis un peu plus de 24 mois et suit des cours spécifiques en structure. Les résultats à l'examen demeurent passables à l'oral et à l'écrit et il obtient de justesse la moyenne avec 57 points. Ce niveau est confirmé par le test linguistique où il obtient 2 sur 20. Pour cet échantillon, le niveau moyen atteint la 3^{ème} année est plutôt le niveau A2.

Les conséquences de l'éloignement linguistique

Cette lente progression est-elle en relation avec l'éloignement linguistique ? Pour le vérifier, nous avons comparé avec les résultats d'autres élèves au départ non francophones, mais de langue romane, proche du français. Pour avoir un échantillon comparable en terme de nombre d'élèves et de profils, nous avons choisi les lusophones venus du Portugal, du Brésil et du Cap Vert. Les rythmes sont visiblement plus rapides lorsque la langue est proche. Nous pouvons l'observer dans le tableau suivant.

Les progressions linguistiques de 9 élèves, au départ non francophones, de langue proche du français (lusophones du Portugal, Brésil, Cap Vert)

	âge AN 1	CE AN 1 (sur 20)	Calcul AN 1 (sur 5)	DELFA AN 1 (note sur 100)		DELFA AN 2 (note sur 100)		DELFA AN 3 (note sur 100)		TEST LING. AN 3 (note sur 20)
Amalia	12	16 (b)	4	A1	55,5	A2	90	B1	81	13,5
Carla	11	10 (a)	2	A1	53	A2	59	B1	70	10,5
Maria	11	10 (a)	4			A2	81	B1	62	
Cesaria	14	16 (a)	3			A2	80	B1	65,5	11,5
Arlindo	15	13 (c)	4			A2	86,5			
Christinia	11	16 (a)	4	A2	82					
Ilizandra	16	NR	NR	A2	91					
Marisa	13	10 (b)	3	A2	87	B1	88,5			
Julieta	15	16 (c)	5			B1	79,5			14

NR

Non Renseigné

Scolarisation

D = Déscolarisation ; R = Redoublement ; N = cursus Normal

CE

Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)

Le niveau A1 est validé ou sous-tendu dès les premiers mois, au cours de l'année 1. L'année suivante, le niveau A2 est réussi avec des scores meilleurs que les turcophones et deux élèves obtiennent même le B1. Le niveau atteint la 3^{ème} année est le niveau B1 pour tous les élèves de l'échantillon, ce qui est tout à fait confirmé par le test linguistique, pour les élèves présents. Cette vitesse d'apprentissage est exceptionnelle pour les turcophones observés : seule Ceren, sur les 23 turcophones, atteint le niveau B1 la 3^{ème} année. Il est évident ici que l'éloignement linguistique accroît le ralentissement de la vitesse d'apprentissage des élèves au départ non francophones.

L'éloignement linguistique, un facteur plus actif que les compétences scolaires initiales ?

Nous observons le cas d'élèves ayant obtenu de bons résultats au test initial, en langue d'origine, mais dont la progression linguistique est lente ou les perspectives d'orientations scolaires réduites. Yagis a réussi aussi son orientation professionnelle en bac pro, mais les compétences linguistiques étaient insuffisantes et il a fallu convaincre l'équipe éducative de le maintenir pour qu'il réalise sa première année en deux ans. Bakir et Altan étaient absentéistes au collège et ils ont été orientés en CAP maçonnerie (Bakir est déscolarisé au cours de la 4^{ème} année). Funda est toujours au collège et bénéficie encore d'un soutien, en 4^{ème} année. Les autres élèves étant déscolarisés, il est difficile d'en expliquer la cause surtout qu'ils n'ont pas passé le test linguistique. Nous n'avons pas de données fiables pour la fratrie Karam, déjà citée. Nous avons déjà précisé la déscolarisation choisie de Ceren, seule élève turcophone en réussite scolaire et linguistique.

En conclusion

L'exemple des turcophones aurait été celui d'une autre communauté linguistique dans une autre académie : il s'agit d'élèves au départ non francophones, dont la langue est éloignée linguistiquement du français. Si certains ont des parcours brillants, il n'empêche que la plupart a besoin d'un temps d'apprentissage beaucoup plus lent et extensif, avec une place plus importante accordée à l'oral en début d'apprentissage et une meilleure intégration avec les natifs. L'enseignement en français, décrit dans notre seconde partie, laisse entrevoir des incohérences entre le niveau linguistique accessible et les objets d'étude. A titre d'exemple, les cours de français traitent en conjugaison le présent, le passé composé et l'imparfait, l'impératif et le futur, parfois même plus, alors que ces élèves en sont au niveau d'énoncés non syntaxiques, avec des mots isolés et quelques tournures mémorisées, l'usage de la forme du présent ou même de l'infinitif : autant dire que la morphologie de tous ces tiroirs verbaux entraîne des activités de mémorisation artificielle et que le rythme d'enseignement est trop rapide. Cependant, même les dispositifs dont le rythme d'enseignement s'harmonise avec les compétences des élèves peinent à impulser un apprentissage actif : Onay qui a rejoint la structure NSA du collège Ro et son frère, Ihsan, qui est maintenu dans le groupe des débutants au collège Ha, sont en grands échecs scolaires et commencent à « décrocher ». Une association plus étroite avec les familles pourrait améliorer les représentations de l'école par les élèves. Par ailleurs, en raison des difficultés linguistiques, ces élèves ne sont pas capables de suivre les apprentissages des cycles dont ils relèvent et ils accumulent du retard scolaire : un soutien disciplinaire est nécessaire. C'est d'autant plus vrai quand les compétences initiales étaient moyennes ou insuffisantes mais, on l'a vu, les élèves qui avaient de bonnes

compétences initiales réussissent mieux à retrouver un niveau scolaire comparable à celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine. Les progressions ne sont donc pas les mêmes en fonction des compétences initiales, des compétences antérieures en langue française, des rapports à l'école et aussi, de l'éloignement linguistique.

2.2.4 Zoom sur les élèves NSA

Notre cohorte compte 17 collégiens catégorisés NSA, âgés de 13 à 17 ans qui ont eu une expérience antérieure de l'école à des degrés très variables : de quelques mois à un cursus relativement régulier (dans ce dernier cas, l'élève était néanmoins illettré). Au vu de leurs compétences, ils ont été affectés dans des classes inférieures à leur classe d'âge et en fonction de la proximité géographique, cinq ont pu suivre des cours en CLA-NSA, au collège Ro. Pour les autres, isolés dans des groupes d'élèves primo-arrivants, un soutien a été mis en place.

Les 17 élèves NSA de la cohorte	Langue première	Age à l'arrivée	Scolarisation antérieure	Test initial en langue d'origine		Connaissance antérieure en français	Niveau linguistique l'année 3		Dispositif
				Maths (sur 5)	CE (sur 20)		DELFF	Test ling. (sur 20)	
Ranko	serbe	13	3D	1	10 (a)	NON	An 3 : B1 (50,5/100)	10	Clg Ch
Mina	soussou	14	N	2	0 (a)	pas d'écrit / A1 oral	An 2 : A2 (57,5/100)	8,5	Clg Fa
Bregan	albanais	14	N	0	0 (b)	NON	An 2 : non admis A1	ABS.	Clg Pi
Hovannes	russe	14	7D	3	20 (a)	NON	<i>Pas de passation</i>		Clg Ja
Carine	lingala	15	1R	0	0 (a)	pas d'écrit / A1 oral	An 2 : A2 (57,5/100)	6	Clg Fa
Judith	lingala	15	6D	1	7 (a)	A1	An 1 : A1 (74,5/100)	2	Clg Ro
Dema	soninké	15	5D	0	0 (a)	Pas d'écrit / A1 oral	An 3 : A1 (82,5/100)	2,5	Clg Ro
Patience	lingala	15	4D	2	0 (a)	pas d'écrit / A2 oral	An 2 : A2 (64/100)		Clg Ro
Evelyn	anglais (pidgin)	15	1R	2	3 (c)	NON	An 1 : A1 (65,5/100)	2	Clg Ro
Shaman	ourdou	15	5D	3	8 (a)	NON	An 2 : A1 (52/100)	0,5	Clg Ro
Abi	soninké	16	8D	0	0 (a)	NON	<i>Pas de passation</i>	0	Clg Fa
Samir	serbe	16	5D	1	10 (a)	NON	An 2 : A2 (53/100)		Clg Ch
Elèves non suivis (déménagements, déscolarisation)									

Ali	arabe	13	1D	0	0 (a)	NON			Hors académie
Edivaldo	portugais	14	4D	2	16 (b)	NON			Déscolarisé
Calin	roumain	15	8D	0	0 (a)	pas d'écrit / A2 oral			Hors académie
Alda	lingala	16	3D	0	0 (a)	pas d'écrit / A1 oral			Hors académie
Fayçal	zaghwa	17	5D	1	16 (b)	NON			Hors académie
NR	Non Renseigné								
Scolarisation	D = Déscolarisation ; R = Redoublement ; N = cursus Normal								
CE	Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)								
Clg	Collège								

Cinq d'entre eux n'ont pas pu être suivis au-delà de la deuxième année, en raison de leur départ dans une académie (changement de foyer, départ brutal). Nous avons donc douze études de cas, que nous allons éclairer avec un échantillon plus large.

Douze études de cas NSA dans la cohorte : les progressions linguistiques à l'écrit

Lors de leur deuxième année, huit élèves sont au niveau A1.1 au A1 en cours tandis que quatre atteignent le niveau A2 en cours. Lors de la 3^{ème} année, les niveaux demeurent plutôt ceux du A1.1 au niveau A2 en cours à l'écrit, que l'élève bénéficie des cours d'alphabétisation en CLA-NSA ou en soutien. Un élève, Ranko, réussit le DELF B1, grâce aux compétences orales, qui demeurent supérieures à l'écrit. En production écrite, nous donnons un aperçu des compétences maîtrisées par les élèves, à travers leur travail lors du test linguistique.

fig. Les productions écrites des élèves NSA récoltées au test linguistique de l'année 3

SHAMAN	Je 'mdit sami pourquoi t'as arrté de l'ecole 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.
RANKO	Bonjour Sami, tu est sur de bien vouloir partir ? Je te demande ça parce que moi aussi je ne savais pas de parler français je comprend ta situation mais, j'aimerai bien que tu reste car si tu reste au collège tu vas apprendre de parler. 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 parlera avec tes copains puis tu parlera mieux. Voilà, 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, réfléché bien. Bon, à tout à l'heure Sami.
DEMA	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

CARINE	Bonjour Sami c'est pour te dire que ne t'aquet pas tous sa va alle tu vas bien parle le français. que tu ora beaucoup des amies. que moi aussi je ete come toi tu aura les cours de soutin, en fle 1 au college que Dieu te protege tu conte beaucoup a on yeu GROS BISOUS prend soi de toi A bienttot au revoir. C'est CARINE [nom de famille]
MINA	Bonjour SAMI Je suis Mina [nom de famille] j'ai 15 ans moi aussi j'étais comme toi je diais c'est difficile mais je suis pas parti parce que je devais le faire pour et pas pour les autre. Si tu veux vien avec moi comme sa ont travail ensemble Moi je te fais les cours de français et toi les cours l'anglais parce que moi aussi je parle pas bien en l'Anglais, les mercredi ont peu parti à paris pour visite les librerie.
ABI, EVELYN et JUDITH ont rendu copie blanche pour l'exercice de production écrite car elles n'ont pas compris le sujet.	

Les copies blanches correspondent à une incompréhension du sujet (Judith, Evelyn) ou l'incapacité à rédiger des phrases de façon autonome (Abi).

Être ou ne pas être dans une structure NSA

L'absence de cours d'alphabétisation a des conséquences variables suivant le niveau écrit lors du test initial, comme nous le voyons dans les cas d'Abi et de Ranko.

Avant d'arriver en France, Abi a été scolarisée seulement quelques mois vers 6 ans et a stoppé l'école car elle souffrait d'épilepsie. A son arrivée, elle ne connaissait aucune lettre de l'alphabet. Elle a été scolarisée en classe d'accueil ordinaire, sans cours d'alphabétisation spécifique. Son niveau était inférieur à la fin du cycle 1 (problème de spatialisation, non maîtrise des noms des couleurs, difficultés d'expression dans sa langue d'origine...). Au cours de sa 3^{ème} année, elle n'est qu'au stade du déchiffrage et ne peut pas encore être présentée au DELF A1. A titre de comparaison, une autre jeune fille, Andronica, ayant un profil proche (mais n'appartenant pas à cette cohorte) est capable de lire des textes courts, avec de l'aide et est capable de remplir un formulaire, au bout d'une année et demi en CLA-NSA, alors qu'elle ne connaissait aucune lettre de l'alphabet et rencontre des problèmes phonatoires importants ayant nécessité des hospitalisations. Dans la CLA-NSA, elle a bénéficié de cours en très petits groupes (3 à 4 élèves) en plus des cours d'alphabétisation en grand groupe. Suivre ou non la CLA-NSA, bénéficier de cours d'alphabétisation, a des conséquences visibles.

A l'inverse, un autre élève se démarque : Ranko est un Kosovar de langue romani, qui a commencé tardivement sa scolarité en langue serbe, à l'âge de 9 ans. Il commençait à entrer dans la lecture quand il est arrivé en France (il s'agit d'un élève peu scolarisé). Inscrit dans une classe d'accueil ordinaire, il a réussi le DELF B1 lors de la 3^{ème} année de façon juste mais

homogène (50 de moyenne sur 100) et il obtient d'ailleurs la moyenne au test linguistique (10 sur 20). Cependant, le jeune garçon était alphabétisé, contrairement à Abi. En CLA-NSA, une élève tibétaine ayant un profil comparable a pu être orientée en bac professionnel. Ranko terminera le collège lors de sa 4^{ème} année.

Les progressions font donc apparaître de grands écarts suivant la durée antérieure de scolarisation : parmi les élèves au départ non francophones, Ranko atteint le niveau B1 en cours tandis que Abi commence tout juste à déchiffrer lors de la 3^{ème} année. Cependant, si on compare deux élèves au profil similaire, l'un sans cours d'alphabétisation et l'autre en structure NSA, on constate des écarts dans les compétences de lecteurs.

Pour aller plus loin : le suivi de 73 élèves NSA

Pour avoir plus de précisions sur les progressions des élèves NSA, 73 élèves sont passés par la CLA-NSA entre l'année 2007-2008 et l'année 2010-2011 inclus. Ils avaient des rapports à l'écrit et à la langue française variables, ce qui conditionne leur progression. Les élèves ont connu une scolarité antérieure plus ou moins régulière.

- 5 élèves n'avaient jamais été à l'école auparavant.
- 22 élèves, scolarisés antérieurement (souvent en jusqu'à la fin du primaire), avec l'alphabet arabe ou une variante (Pakistan, Algérie, Maroc, école coranique en Afrique), commençaient à déchiffrer (niveau cycle 2 au mieux) et connaissaient la plupart des lettres de l'alphabet latin, appris dans le cadre de la langue vivante. 14 élèves, scolarisés avec l'alphabet latin mais dans une autre langue (anglais en Afrique, turc, roumain) : le niveau est plus hétérogène : certains sont analphabètes, d'autres parviennent à lire des textes de niveau cycle 3 dans leur langue, mais pas au-delà. Pour les élèves sachant un peu lire dans leur langue d'origine mais non francophones, ils parviennent à effectuer des transferts : la lecture oralisée est assez rapide, mais ils ne comprennent pas le sens des textes, aussi ils passent le DELF A1 la 2^{ème} (ou la 3^{ème} année surtout si l'alphabet latin n'était pas connu).

- 32 élèves issus des pays francophones peu scolarisés antérieurement ou dans des cadres difficiles (classe d'une centaine d'élèves) dont le niveau en lecture va du déchiffrage de quelques syllabes simples à la compréhension d'un petit texte de cycle 2. Pour les élèves francophones, mais ayant été "mal" scolarisés (scolarisation partielle, grands effectifs...), l'inscription au DELF A1 peut se faire dès la première année.

Nous avons donc des progressions différentes en fonction des compétences antérieures. L'apprentissage est plus difficile quand l'élève ne connaît pas l'alphabet. La difficulté est accrue quand l'élève est non francophone. Dans ce cas, l'élève peut prétendre au

DELFA1 seulement dans sa 3^{ème} année pour le réussir à l'écrit. C'est aussi souvent le cas même quand il était dans un milieu francophone.

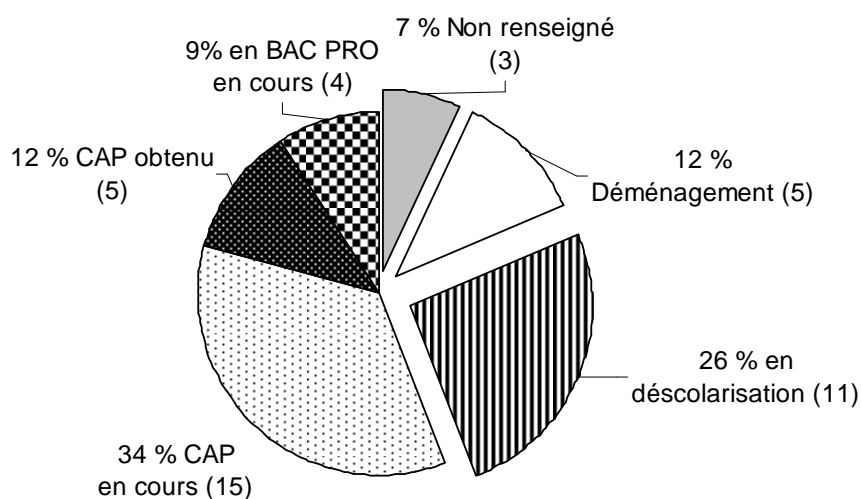
Après la 3^{ème}, les élèves sont orientés vers les CAP, sauf exception, mais s'ils sont non lecteurs, ils sont maintenus en CLA-NSA même s'ils ont 16 ans (les plus âgés avaient 18 ans) ou sont orientés vers un dispositif de la MGI, option FLE.

L'orientation scolaire des élèves NSA

Concernant les élèves de la cohorte, sur le plan scolaire, les élèves en âge d'être au lycée ont été orientés vers des CAP. Effectivement, le niveau atteint sur le plan communicatif ne leur permet pas d'aspirer à des filières plus prestigieuses : la langue doit être courante, les textes très courts et les productions proposées demeurent très insuffisantes pour leur permettre de comprendre avec aisance les écrits, même en CAP. Lors de la 3^{ème} année, Bregan, très absentéiste, commence à se déscolariser. A la rentrée de leur 4^{ème} année, deux autres élèves (Shaman et Evelyn) abandonnent les études pour des motifs personnels (maladie, dépression) et sont déscolarisés.

Nous avons pu comparer avec les orientations des élèves de la CLA-NSA, du collège Ro, au cours des 5 dernières années. 43 élèves ont quitté le collège et voici les orientations :

Devenir des 43 élèves issus d'une CLA-NSA, après la 3^{ème}, entre 2008 et 2012



Il n'a pas été possible de suivre 8 élèves en raison de déménagement, principalement. Un quart des élèves est déscolarisé. Quand on observe les profils, on se rend compte qu'il s'agit

d'une majorité de garçons. Deux filles sont déscolarisées : l'une est devenue maman et souhaite reprendre sur un bac pro tandis que la seconde a été malade et a raté les dates d'inscriptions pour reprendre son CAP, mais elle mène des démarches pour retrouver une scolarité. Ce sont les garçons qui sont concernés par la déscolarisation : ils recherchent à entrer dans la vie active et certains travaillent en restauration, sur les chantiers ou sur les marchés avec des membres de la famille (deux étaient déjà fort absentéistes). Ces jeunes ont bénéficié de cours de français en tant que langue seconde en CLA-NSA et des cours leur ont été proposés dans les lycées dans lesquels ils ont été orientés. Ils étaient au niveau A2 à l'écrit et l'oral, au moment de leur orientation. Ils ne perçoivent pas l'enjeu de poursuivre leur scolarité, quand bien même leurs compétences auraient pu laisser présager des parcours scolaires réussis. Quatre n'ont même pas été s'inscrire au lycée, tandis que les cinq autres ont abandonné au fur et mesure de la première année de CAP.

Au vu des réussites des autres élèves en CAP, dont certains avaient des niveaux bien inférieurs (A1.1 à A1, pour plusieurs d'entre eux, à l'écrit), on peut conclure que les compétences langagières n'entravent pas la poursuite scolaire et l'obtention de diplôme professionnalisant, mais que c'est plutôt la culture scolaire qui entraîne des déscolarisations au niveau lycée, quand bien même un accompagnement dans les apprentissages linguistiques est proposé.

2.2.5 Comparaisons en fonction de la variable structure

En comparant les 18 meilleures progressions linguistiques et scolaires et les 18 parcours les plus lents et difficiles, nous avons constaté qu'il était difficile d'évaluer l'impact de la didactique mise en œuvre dans chacun des dispositifs : les progressions semblent plus fortement corrélées au profil des élèves qu'à l'enseignement même dans les structures. Nous ne voyons pas un dispositif qui se distinguerait et garantirait plus de réussite qu'un autre. Seule la question de la place de l'oral et de l'intégration en milieu scolaire se dégage pour les élèves en difficultés, mais elle s'avère être une problématique commune à toutes les structures de l'échantillon. Nous allons approfondir ici la comparaison des parcours en fonction des structures dans lesquelles les élèves étaient inscrits.

Les élèves isolés progressent très bien car ...

Dans notre cohorte, nous avons 38 élèves recensés isolés, c'est-à-dire éloignés des structures linguistiques. L'année 3, nous en suivons encore 21, les autres ayant finalement rejoint des dispositifs ou bien déménagé. Les seuls non francophones, au départ, sont 5 turcophones déjà évoqués (la fratrie Karaman et Huseyin), supposés déscolarisés par leur professeur et selon leur établissement.

Les 16 autres sont originaires de pays francophones ou bien ils avaient commencé à étudier le français en tant que langue vivante dans leur pays d'origine. Leur scolarité était régulière, sauf exception. Le niveau en français se situait entre le A1 et le B1 à leur arrivée. Sur le plan scolaire, la plupart des élèves connaissaient déjà l'anglais. Remarquons que la maîtrise de la langue espagnole et allemande garantit des résultats avantageux pour le brevet. Concernant les niveaux socioculturels, ils sont ici un peu plus diversifiés que les élèves regroupés dans les dispositifs de collèges en zone d'éducation prioritaire, quartiers dans lesquels ils résident. Les orientations après le collège qui concernent les élèves isolés sont éclairantes sur le niveau linguistique et scolaire atteint :

Elèves "isolés" n'ayant pas été inscrits dans un dispositif linguistique

	Langue première	âge AN 1	Français écrit AN 1	CE AN 1 (note sur 20)	Calcul AN 1 (sur 5)	Test ling. (sur 20)	Obtention du DELF	Obtention du BREVET
Myriam	arabe	12	A0	8 (a)	0	1		Collège
Andronica	roumain	12	A1	16 (b)	3	14		Collège
Samia	arabe	12	A1	12 (b)	2		B1 (an 2)	Collège
Holga	allemand	14	A1	NR	4	16	A2 (an 1) ; B1 (an 2)	Brevet
Paola	allemand	14	A1	NR	4	14,5	A2 (an 1) ; B1 (an 2)	Brevet
Christoph	allemand	14	A1	NR	4		A2 (an 1) ; B1 (an 2)	Brevet
Mélanie	abe	14	A1	14 (b)	4	7		CFG
Jean	sango	13	A2	18 (b)	4	14,5	A2 (an 1)	Brevet
Barbara	espagnol	14	A2	14 (c)	5	13		Brevet
Ana	espagnol	14	A2	13 (c)	5	11,5		Brevet
Ketty	portugais	14	A2	14 (b)	2	7		Brevet
Nabil	arabe	15	A2	11 (c)	5			Brevet
Julien	abe	16	A2	16 (b)	4	13,5		CFG
Cela	portugais	17	A2	10 (c)	3	6,5		Ajournée
Monique	lingala	15	B1	19 (c)	5	14,5	B2 (an 3)	Brevet
Nicole	lingala	16	B1	18 (b)	5	7		Brevet

NR	Non Renseigné
CE	Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)
	Elève originaire d'un pays francophone, ayant été scolarisé en français
	Elève ayant étudié le français en langue vivante

En s'appuyant sur le DELF, les résultats au test linguistique et le brevet, on peut conclure que le niveau B1 est atteint pour tous les élèves, sauf pour Myriam, et il demeure fragile pour Mélanie et Cela. Hormis ces trois élèves, la progression linguistique et scolaire est aussi satisfaisante que celle d'élèves inscrits dans des dispositifs linguistiques. Faut-il en déduire que les élèves progressent aussi bien, qu'ils soient inscrits dans un dispositif ou au contraire, isolés dans un établissement ? Pour modaliser une telle hypothèse, nous pouvons émettre trois principales observations.

En premier lieu, les élèves qui avaient étudié le français en langue vivante avaient des compétences à l'écrit, favorisées par un rapport accru avec la culture francophone : les jumelles hispanophones, Ana et Barbara, avaient été scolarisées deux ans en école primaire francophone à Montréal avant de retourner au Pérou où on leur dispensait des cours particuliers en français. La fratrie allemande a la double nationalité, par leur mère française. En second lieu, les établissements ont débloqué des moyens, parfois considérables, de 2 à 6 heures hebdomadaires, pour que ces élèves puissent avoir du soutien, en français ou dans d'autres disciplines. L'inscription au DELF scolaire révèle par exemple l'implication des enseignants dans le suivi de ces élèves. Ceci dit, cette inscription n'est pas systématique : les deux sœurs angolaises, Cela et Ketty, ont bénéficié de cours de français mais l'établissement n'a pas fait la démarche de les inscrire à l'examen. En troisième lieu et enfin, étant des élèves « isolés », ils sont intégrés avec les natifs avec lesquels ils se lient plus facilement que dans les dispositifs.

De ce fait, la mobilisation de l'équipe pédagogique et la mise en place de soutien compensent le fait de ne pas être inscrit dans un dispositif, surtout pour les élèves de niveaux linguistiques fin A2 et B1 qui bénéficient de volumes horaires en soutien proches de ceux des dispositifs. L'efficacité de ces dispositifs improvisés, à faible horaire mais individualisés, est ici avérée quand l'élève n'était pas en difficultés scolaires mais qu'en est-il lorsqu'il était peu lecteur et en difficultés scolaires ?

Les élèves en difficultés scolaires dans leur pays d'origine : être ou ne pas être en dispositif

Nous avons ici le cas de Myriam, dont les compétences initiales étaient insuffisantes, en échec en France. Elle fait partie des 18 élèves ayant obtenu les résultats linguistiques les plus faibles, présentés plus haut. Elle n'a fait que 4 années de primaire, puis elle a été déscolarisée pendant près de deux ans, en raison d'aller-retour entre l'Algérie et la France. Au vu de son parcours et de ses compétences initiales, elle aurait pu être signalée comme élève NSA, dont le profil est proche. De plus, elle ne connaissait que les lettres de l'alphabet latin mais n'était pas encore en mesure de déchiffrer. Est-ce que le fait de suivre des cours dans un dispositif linguistique aurait pu l'aider à mieux se débrouiller ? Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous avons cherché des élèves qui avaient un profil similaire.

Nous trouvons un autre élève du même âge, Brik, arabophone et ayant étudié le français en langue vivante, qui obtient des scores en compétences initiales similaires comme on le voit dans le tableau ci-dessous :

	Langue première	Collège	âge AN 1	Français à l'arrivée AN 1	CE AN 1	Calcul AN 1	Test ling. AN 1	DELF AN 1	DELF AN 2
Myriam	ARABE	isolé	12	A2 à l'oral	8 (a)	0	1		
Brik	ARABE	clg Ph	12	non francophone	10 (a)	1	2,5	ADMIS A1	NON ADMIS A2
CE	Compréhension Ecrite (niveau a = primaire ; niveau b = 6ème ; niveau c = 3ème)								

On aurait pu attendre de la jeune Myriam, qui avait déjà un niveau A2 à l'oral, qu'elle obtienne de meilleurs résultats que Brik, au départ non francophone, mais ce dernier, inscrit dans un dispositif, s'en sort un peu mieux. Les résultats demeurent toutefois très faibles. Le jeune Brik a des difficultés en lecture qui rendent difficile l'entrée dans les apprentissages et le dispositif ne propose pas de cours d'alphabétisation. Cependant, nous ne pouvons pas en tirer de conclusion généralisable au vu d'un seul cas comparable.

2.3 Conclusion : les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés

Le suivi de cohorte pour évaluer les dispositifs : quelles leçons en retirer ?

Nous souhaitons pouvoir conclure sur l'efficacité de tel ou tel autre enseignement suivant les structures linguistiques, mais un suivi de cohorte s'avère difficile à mettre en place sans le partenariat du rectorat : nous ne pouvons pas estimer le pourcentage réel de déscolarisations ou d'orientations après le collège. Il nous faut alors recentrer notre échantillon sur les élèves visibles. Ici, nous n'observons pas de différences notables entre les progressions des élèves suivant qu'ils ont été inscrits dans un dispositif ou dans un autre, voire ont été isolés, intégrés avec leurs pairs natifs et bénéficiant d'un soutien personnalisé : disons qu'on trouve, dans les mêmes dispositifs, les élèves en réussite et les élèves en échec (si ce n'est que tous les établissements n'inscrivent pas uniformément les élèves au brevet, ce qui n'a toutefois pas d'incidence sur le cursus scolaire). Par ailleurs, les élèves isolés, avec soutien individualisé, ont des résultats linguistiques équivalents aux élèves inscrits en dispositifs, à profil égal. Ce constat met en évidence les effets des facteurs individuels d'hétérogénéité, étudiés en première partie. Nous avons pu constater la corrélation très forte entre les compétences initiales et les progressions linguistiques en français, ainsi qu'en second plan les effets d'une connaissance antérieure de la langue française. Les difficultés sont accrues avec l'éloignement linguistique des élèves au départ non francophones. Les effets d'un niveau socioculturel défavorisé apparaissent pour les élèves les plus en difficultés mais ils ne sont pas significatifs pour les élèves en réussite. En revanche, les niveaux socioculturels favorisés (certes, peu nombreux dans notre cohorte) coïncident aussi avec des compétences initiales satisfaisantes qui caractérisent des progressions et parcours satisfaisants. En revanche, nous n'avons pas observé l'influence du projet migratoire : le fait d'avoir un projet migratoire difficile (cas des demandes d'asile...), parfois précaire, n'a pas d'incidence défavorable sur les progressions. De même, nous n'avons pas relevé l'influence du jeune âge : ce n'est pas parce qu'un élève est plus jeune qu'il progresse plus vite ; au contraire, plus on monte dans les niveaux scolaires, plus les compétences linguistiques sont satisfaisantes.

Les progressions linguistiques : quelles implications pour l'enseignement du français ?

Les résultats au DELF et au test linguistique nous ont permis de dégager des observations sur les compétences linguistiques en français pour l'ensemble des élèves (la

compréhension est inférieure à la production), pour les élèves issus des pays francophones (des erreurs demeurent ancrées), pour les élèves ayant eu le français comme langue vivante (les compétences s'acquièrent plus rapidement) et les élèves au départ non francophones (certains n'entrent pas dans la francophonie sur le plan de l'oral). Ces observations peuvent nourrir la réflexion sur le contenu et la forme de l'enseignement du français avec, par exemple, respectivement, l'introduction accrue d'activités de compréhension orale, des exercices plus ciblés sur des points phonétiques et grammaticaux et des cours d'oral réels accompagnés d'une meilleure intégration avec les natifs, ce que nous est confirmé par l'exemple des élèves isolés.

Les élèves non francophones ont besoin de plus de temps pour étudier la langue française. En revanche, les élèves qui avaient déjà le français en tant que langue seconde ont plus de facilités mais leur progression n'est pas aussi remarquable que les élèves qui avaient le français comme langue vivante. Ces derniers atteignent un niveau au moins comparable. Ce constat nous conduit à supposer que les cours dispensés dans les dispositifs ne correspondent pas aux besoins des élèves issus des pays francophones. En leur dispensant le même enseignement, les professeurs les feraient travailler sur des compétences déjà acquises ou en cours d'acquisition, c'est pourquoi il semblerait que les élèves LV apprennent et progressent, tandis que les élèves FLS révisent et consolident. Les erreurs demeurent ancrées et le travail n'est pas orienté sur les réels besoins langagiers, culturels et scolaires.

D'après nos résultats, les élèves au départ non francophones atteignent le niveau B1 en moyenne lors de leur 3^{ème} année en France tandis que les élèves ayant eu des compétences en français en langue vivante ou langue seconde ont besoin de moins de temps, la durée étant variable en fonction du degré de compétences linguistiques déjà acquis. Cependant, nous soulignons que dans ces moyennes, un pourcentage demeure avec des compétences écrites moindres puisque dans l'échantillon du test linguistique, un quart d'élèves atteignait difficilement le niveau A2 à l'écrit.

Les progressions linguistiques : quelles implications sur les parcours scolaires

Nos suivis des élèves en 3^{ème} nous permettent de conclure que le niveau B1 (avéré par les résultats au DELF et confirmé par ceux du test linguistique) est le niveau linguistique *minimum* pour être en mesure de suivre en classe type, ce qui est révélé par les résultats au brevet. C'est aussi le niveau minimum pour obtenir une orientation choisie en filière générale, voire un bac technologique ou professionnel (et non subir une orientation en filière professionnelle, en raison de difficultés linguistiques). Le décalage de l'âge par rapport à l'âge

de référence, permis par la circulaire de 2002, favorise ces réussites. De plus, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons.

Cependant, sur le plan linguistique, ces élèves conservent un niveau inférieur à celui des natifs, même si l'écart se réduit en zone d'éducation prioritaire. En moyenne, les résultats linguistiques sont équivalents ou inférieurs à ceux d'une classe de 5^{ème} suivant que les élèves avaient déjà une connaissance antérieure de la langue française.

On constate que les élèves qui avaient de bonnes compétences initiales récupèrent un niveau satisfaisant au cours des trois années. A l'inverse, les élèves en difficultés linguistiques, caractérisés aussi par leur « non-francophonie » initiale, des compétences initiales moyennes ou faibles, un niveau social défavorisé et l'éloignement linguistique de leur langue d'origine, se retrouvent en très difficultés scolaires : les difficultés scolaires s'accroissent en raison du délai à être en capacité de suivre les apprentissages au programme. Ainsi, à côté de parcours satisfaisants ou brillants, se trouvent des élèves dont les compétences sont en régression ou dont la situation est proche de l'illettrisme.

C O N C L U S I O N

**De la nécessité et de la possibilité
d'une harmonisation
didactique et structurelle
en classe d'accueil**

« 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. »³¹⁹

Rappel du projet et de la démarche

A travers les progressions linguistiques des élèves, nous cherchions à déterminer les effets de la variation des dispositifs et des enseignements sur les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés en vue d'évaluer si un programme d'enseignement est nécessaire pour ce public spécifique. Au départ, à travers l'analyse des textes officiels, nous avons recensé les occurrences renvoyant à notre public. Il s'agissait de clarifier, de façon diachronique et synchronique, les nuances entre étranger, immigré, allophone, etc., en même temps de saisir les enjeux des dénominations. Nous avons retenu alors deux critères : une scolarité antérieure hors du système scolaire français et l'usage d'une langue première autre que le français. A partir d'une population de 394 élèves nouvellement arrivés, nous avons alors délimité un échantillon de 190 collégiens, scolarisés dans une même académie, arrivant au cours d'une même année scolaire.

Or, la comparaison des niveaux linguistiques atteints par les collégiens n'aurait pas été parlante sans connaître le « point de départ ». Nous avons privilégié le suivi d'une cohorte sur 3 années. Pour ce faire, nous avons analysé tous les comptes-rendus du CASNAV et dégagé des points d'observation, pouvant entrer en ligne de compte dans les progressions linguistiques, en sus de l'enseignement en classe. Cette synthèse a mis en évidence des profils d'élèves en fonction de leur biographie langagière et de leurs compétences scolaires antérieures, dont les liens avec les progressions linguistiques restaient à être découverts.

Pour comprendre l'accueil proposé par l'Éducation Nationale, nous avons étudié les besoins identifiés à travers les textes officiels et explicités par les travaux des chercheurs. Avec cet éclairage, nous avons analysé 80 dispositifs à travers la France, qui accueillait les collégiens nouvellement arrivés, en nous interrogeant sur la cohérence avec les facteurs d'hétérogénéité et les besoins signalés. Nous avons approfondi le cas des 12 structures où étaient scolarisés les collégiens de notre cohorte. A cette étape, nous avons pu conclure sur l'absence de liens entre le profil des élèves analysés et la diversité des dispositifs, en terme de volume horaire et de

³¹⁹ *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'Éducation Nationale, Bulletin Officiel.

cours spécifiques autres que le français. Dans quelle mesure cette diversité peut conduire à un enseignement, et donc un apprentissage, différent ?

Nous avons alors consacré notre deuxième partie à l'enseignement dispensé dans les dispositifs. Il s'agissait de donner un aperçu des choix didactiques opérés par les enseignants, en fonction des dispositifs, variés, et des élèves, hétérogènes. Après avoir situé les acceptions théoriques du français langue seconde et les implications pour l'apprentissage, nous avons analysé 14 progressions annuelles qui concernaient les collégiens de notre cohorte et 6 autres comme témoins. Il s'avère, là encore, que l'hétérogénéité des élèves et même des structures entraîne peu de variations thématiques et grammaticales, d'un dispositif à l'autre, au cours des quatre premiers mois, mais un peu plus à partir du second trimestre où les objets d'études sont plus nombreux pour les groupes hétérogènes et les structures limitées à un an d'inscription. Par ailleurs, une distinction apparaît clairement, indépendamment des élèves ou des structures : certains enseignants tendent vers l'enseignement « en » français dès le début de l'année tandis que d'autres travaillent plutôt sur la langue avant d'aborder des objets d'étude disciplinaires. De façon générale, la langue des disciplines est quasi-absente, hormis en ce qui concerne la discipline « français », qu'il y ait ou non de cours spécifiques dans l'établissement. La notion de FLS ne fait donc pas consensus sur le terrain et la question de la formation des professeurs, déjà soulignée par DAVIN-CHNANE (2005, p. 418) et AUGER (2007, p. 215), se pose.

Hétérogénéité des élèves, hétérogénéité des structures, hétérogénéité des enseignements ou non, quels effets sur les progressions linguistiques ? Tel était l'objet de notre troisième partie. Parmi les facteurs d'hétérogénéité des élèves (repris dans le tableau ci-dessous), nous avons constaté la corrélation très forte entre les compétences initiales et les progressions linguistiques en français, ainsi qu'en second plan les effets d'une connaissance antérieure de la langue française et l'éloignement linguistique de la langue d'origine. Il s'avère que pour poursuivre un cursus scolaire choisi, le niveau linguistique B1 est au moins nécessaire. Ceux qui avaient des compétences antérieures en français l'atteignent plus ou moins tôt en fonction de leurs compétences initiales à l'écrit, en langue scolaire. En revanche, les élèves au départ non francophones l'atteignent au cours de leur 3^{ème} année en France, ce qui dépasse largement les « un an » en vigueur, ce que pressentait Catherine KLEIN dans son rapport : « *l'acquisition d'une langue demande du temps, ce qui rend nécessaire un accompagnement de l'ENAF au-delà de l'année passée dans la structure spécifique* » (p. 136). Par ailleurs, contrairement aux natifs, le décalage d'âge par rapport à l'âge de référence (révélé par le brevet) permet de poursuivre un cursus en filière générale. Cependant, si les compétences

scolaires permettent de suivre en classe type, le niveau linguistique en français demeure encore inférieur aux natifs, lors de la 3^{ème} année.

Facteurs d'hétérogénéité spécifiques d'élèves nouvellement arrivés allant être inscrits en classe d'accueil au collège et influences sur les progressions linguistiques, observables l'année 3		
	Facteurs d'hétérogénéité spécifiques :	Analyses comparatives des élèves :
Identité de l'élève	Hétérogénéité de l'âge	Les collégiens les plus jeunes n'apprennent pas plus vite.
	Hétérogénéité des pays d'origine	La qualité du système éducatif antérieur influe sur les progressions linguistiques (écrites) et scolaires. De même, le rapport à l'école joue un grand rôle, que les dispositifs linguistiques ne parviennent pas à compenser.
Arrivée de l'élève	Hétérogénéité des conditions de départ et du projet de séjour en France	Les élèves arrivés en France pour fuir une situation difficile (mineurs isolés, demandeurs d'asile) n'ont pas significativement plus de difficultés que les élèves arrivés avec leurs parents ou dans le cadre du regroupement familial.
	Hétérogénéité du temps passé en France	Les élèves ayant déjà séjourné antérieurement en France ont plus de facilités pour réussir leur progression linguistique et scolaire.
Compétences linguistiques	Hétérogénéité des langues premières	Sur le plan des compétences écrites, l'écart linguistique entre la langue première et le français ne ralentit pas la progression si les compétences scolaires antérieures sont satisfaisantes.
	Hétérogénéité du plurilinguisme	Influence non observable, car la 2 nd e langue est souvent le français, d'où se reporter au facteur ci-dessous.
	Hétérogénéité de l'apprentissage antérieur du français	Les vitesses de progressions linguistiques et scolaires sont corrélées à la connaissance antérieure de la langue française.
	Hétérogénéité du contact avec la langue française en milieu homoglotte	Des élèves pratiquent très peu la langue française en dehors de l'école. Les conséquences sont différentes suivant leur rapport à l'école. Les élèves qui avaient de bonnes compétences scolaires antérieures réussissent à rattraper un niveau comparable en France tandis que les élèves qui ne s'impliquent pas scolairement ont des résultats très inférieurs, voire régressifs par rapport à leurs compétences initiales.
Compétences disciplinaires et scolaires	Hétérogénéité du niveau de scolarisation	Une minorité d'élèves parvient à rattraper un niveau scolaire comparable à celui de leur classe d'âge. En revanche, la majorité se retrouve avec un niveau égal ou inférieur à celui exigé pour une entrée en CAP. Un nombre encore considérable est à la limite de l'illettrisme.
	Hétérogénéité des curricula antérieurs	Ce facteur (sauf s'il s'agit d'école coranique) n'influence apparemment pas les progressions linguistiques, en revanche a une incidence sur les progressions scolaires (exemple présenté : la langue vivante avec l'anglais).
	Hétérogénéité des compétences antérieures d'apprentissage	Facteur non observé.
	Hétérogénéité de la culture scolaire antérieure	Facteur non observé.
Inscription	Hétérogénéité de la classe d'affectation	Plus les classes d'affectation sont supérieures, plus le niveau linguistique augmente (par exemple, le niveau linguistique en classe de 3 ^{ème} est supérieur à celui en classe de 5 ^{ème})

Au cours de leur 3^{ème} année, les élèves NSA et ceux au départ non francophones, avec des compétences initiales faibles ou moyennes, et locuteurs d'une langue éloignée linguistiquement du français demeurent avec un niveau linguistique en deçà du B1.

Fatima DAVIN-CHNANE concluait sa thèse en soulevant la question des « *obstacles qui empêchent l'entrée dans la langue* » (2005, p. 418), nous espérons y avoir répondu.

Réponses aux hypothèses et à la problématique.

Notre projet de recherche portait sur les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés : où en sont leurs compétences en français, au cours de leur troisième année ? Cette analyse comportait aussi une visée pratique concernant l'apprentissage du français en tant que langue seconde, visée exposée à travers notre problématique : « *dans quelle mesure la pluralité des réponses apportées par les enseignants et les dispositifs aux besoins des apprenants exclut-elle la possibilité de mettre en place un programme scolaire en même temps qu'elle imposerait la nécessité d'une harmonisation didactique (et donc structurelle) pour favoriser les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés, en tenant compte de leurs particularités individuelles ?* ». En somme, comme les cours des enseignants et l'organisation des dispositifs variaient d'un établissement à l'autre, chacun mettant en place des actions en fonction des élèves accueillis, il ne serait pas possible de trouver une voie unique et consensuelle dans l'enseignement du français en tant que langue seconde. Cependant, nous pouvions imaginer que certaines propositions fonctionnaient mieux que d'autres, auquel cas la mise en place d'un programme scolaire serait pertinente, resterait à savoir s'il prendrait nom de « français langue seconde », faisant émerger une nouvelle discipline et consacrant la didactique et la pédagogie présentées dans les travaux des spécialistes (VIGNER, VERDELHAN-BOURGADE, DAVIN-CHNANE).

Lorsque nous avons interrogé les professeurs quant à l'éventualité d'un programme, ceux-là nous avaient opposé l'hétérogénéité des élèves, ce qui sous-tendait qu'on ne pouvait pas dispenser les mêmes contenus de cours d'un groupe d'élèves à un autre. Cet argument nous avait conduit à formuler notre première hypothèse : « *bien que les collégiens nouvellement arrivés constituent des groupes hétérogènes, il se dégage néanmoins des profils d'élèves si bien que les réponses apportées par les enseignants divergent moins sur le plan didactique en français langue de communication – en comparant deux groupes de profil similaire – que sur le plan de l'enseignement de la langue des disciplines tributaire des cours spécifiques et variable suivant les dispositifs. Selon cette hypothèse, un programme serait donc faisable pour la partie « français », car déjà sous-jacent aux pratiques de classe* ». Nous avons mis au jour des profils d'élèves en fonction de leur connaissance antérieure du français et des compétences scolaires initiales. En fait, cette hétérogénéité se retrouve d'un dispositif à l'autre et, mis à part le cas des NSA et des dispositifs parisiens (FLEI et FLER), cette

hétérogénéité n'entraîne pas un enseignement différent même si elle accélère ou ralentit le rythme d'apprentissage. Lors des quatre premiers mois, une trame commune apparaît. Par la suite, contrairement à notre hypothèse, les différences ne se situent pas sur la langue des autres disciplines car finalement, aucun des professeurs ne fait pas travailler les élèves sur les discours disciplinaires, ni avec des manuels scolaires, mais elles concernent la discipline français abordée suivant des priorités variables, indépendamment des groupes d'élèves et dépendamment de l'enseignant. En ce qui concerne la langue de communication, elle est plus ou moins prédominante en complément du travail sur la discipline « français ». On ne peut pas alors considérer qu'il y ait un « programme » suivi, sous-jacent aux pratiques de classe : nous constatons différentes approches centrées ou préparatoires à la discipline « français » (alors qu'on aurait pu attendre de la transdisciplinarité avec l'objectif de la langue, principalement quand les établissements n'ont pas de cours spécifiques).

Volumes horaires, cours spécifiques, cours de français, nous avons décrit des variations, quelles conséquences sur les progressions des élèves ? Cette interrogation nous conduit à notre seconde hypothèse : *« les réponses apportées par les enseignants et les dispositifs, aussi hétérogènes soient-elles, et en l'absence de programme, fonctionnent de manière satisfaisante. Dans ce cas, un programme ne serait pas pertinent »*. Effectivement, les résultats linguistiques lors de la troisième année permettent de conclure que les différentes approches dans l'enseignement du français n'ont pas une incidence visible sur les progressions linguistiques globales et scolaires des élèves : aucun dispositif n'apparaît « meilleur » qu'un autre d'après les seuls résultats des élèves mais il serait nécessaire de resserrer cette étude sur un échantillon plus réduit (un structure fermée, un dispositif ouvert, des élèves isolés) pour le conclure et en prenant compte des facteurs d'hétérogénéité des élèves. Toutefois, si on ne constate pas un dispositif d'excellence qui se démarque, il n'empêche qu'aucun ne parvient à compenser les difficultés initiales d'élèves en échec dont les difficultés s'accroissent en France. Ce qui nous amène à notre troisième hypothèse : *« si les réponses apportées par des enseignants et des dispositifs comportent des failles qui se révèlent après la sortie du dispositif d'accueil, on peut s'interroger sur les facteurs actifs des échecs scolaires des apprenants issus de classe d'accueil et tenter d'identifier parmi ces facteurs ceux qui relèvent de la didactique et des dispositifs d'accueil qui lui sont liés, afin d'améliorer l'enseignement du français. Dans ce cas, un programme scolaire pourrait être pertinent (si tant est qu'il soit faisable, cf. hypothèse 1) pour favoriser les progressions linguistiques et de façon inhérente, les réussites scolaires »*. Si la population d'élèves nouvellement arrivés n'était composée que d'élèves ayant déjà des bases satisfaisantes dans

les apprentissages, un programme apparaîtrait ici superflu (l'exemple des élèves isolés nous apprennent que des cours individuels et une bonne intégration peuvent équivaloir un apprentissage en grand groupe, avec plus d'heures), les apprenants progressent de façon à poursuivre un cursus conforme à leurs attentes. En revanche, les élèves moyens ou en grandes difficultés à l'arrivée voient leurs difficultés s'accroître, sans qu'aucun dispositif ne parvienne à se démarquer pour la réussite de ces élèves. Nous pouvons signaler trois actions qui pourraient leur être profitables au vu des analyses précédentes : un enseignement de l'oral en groupes de compétences, une meilleure intégration avec leurs camarades natifs et un soutien scolaire dans les disciplines.

Alors, en réponse à notre problématique, un programme est tout à fait faisable puisque la question de l'hétérogénéité des élèves n'est pas une entrave à sa mise en place. Cependant il ne serait pas réalisable au même rythme par les apprenants. Nous avons vu que pour suivre en classe type et ne pas subir son orientation, les élèves atteignaient au moins le niveau B1 à l'écrit. Ce serait alors un objectif à viser, sachant comme nous l'avons déjà constaté qu'il faut compter près de trois ans pour des élèves au départ non francophones et une durée moindre pour les autres. La question du temps est essentielle et nous avons bien constaté que les décalages d'âge pouvaient être profitables d'après les résultats au brevet. Cet apprentissage sur le long terme ne peut pas être envisagé sous forme de redoublement dans un dispositif : il s'agit d'une progression linguistique. Dans cette mesure, il s'apparenterait plutôt à un curriculum. De même, il est essentiel que cette inscription soit complémentaire à celle en classe type : nous avons pu observer qu'une bonne intégration en classe type avec des natifs favorisait les progressions linguistiques et que les élèves en échec étaient souvent isolés des natifs. D'après les progressions annuelles qui regroupent des objets d'étude grammaticaux, discursifs, stylistiques et culturels, du cycle 2 à la 3^{ème}, le curriculum renverrait à un cycle d'enseignement du français en tant que langue seconde, plutôt que la constitution d'une discipline autonome. Il serait nécessaire de définir les objets d'études linguistiques en relation avec les disciplines scolaires qui demeurent encore confuses dans les pratiques ici observées. Ensuite, un programme serait-il pertinent ? Il servirait de repères aux enseignants qui, nous l'avons vu, ne sont pas toujours formés ni volontaires, même s'ils s'impliquent ensuite avec une conviction certaine. Les formations pourraient alors se généraliser pour les professeurs de l'ensemble des disciplines et non pas seulement de français, ce qui serait particulièrement profitable pour les élèves natifs de classe-type car, comme l'évoquait déjà la brochure du FLS, cette approche permet aussi de « *réfléchir aux problèmes que posent les élèves en grande difficulté avec le français dans ses formes et usages élaborés et qui requièrent des*

appuis spécifiques » (BERTRAND, VIALA et VIGNER, 2000, p. 6). Cependant, un programme trouverait ses limites pour accompagner tous les élèves vers la réussite : si l'enseignement du français vise à assurer le transfert de ce qui est maîtrisé en langue d'origine vers la langue cible, il ne se donne pas de dispenser du soutien scolaire. Cette dimension devrait être prise en compte comme pour n'importe quel élève car l'entrée dans la langue des disciplines sera inopérante si les compétences préalables ne sont pas maîtrisées, nous enseignent les analyses des élèves en échec scolaire. De même, nous avons vu que des remises à niveau en langue vivante ou la reconnaissance de la langue d'origine sont nécessaires pour le cursus scolaire. Ces aspects s'inscrivent dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005, à l'article 9 : « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.* ». Et d'après l'article 16 : « *À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative.* »

Enfin, ce programme viendrait garantir un apprentissage à l'ensemble des élèves pour éviter les situations d'illettrisme, le décrochage scolaire et la sortie sans qualification car, dans notre échantillon, nous avons pu étudier la partie émergée de l'iceberg, la partie visible de cette population, visible car bien encadrée, mais il s'est avéré que les plus fragiles sont plus difficiles à suivre, occultés parfois par les brillants parcours de leurs camarades nouvellement arrivés en France, dont l'apprentissage de la langue française se conjugue avec la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

L'ACCUEIL ET LA SCOLARISATION DES ELEVES
NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE

ABELLAH-PRETCEILLE Martine, *Quelle école pour quelle intégration ?* CNDP Hachette, 1992.

Académie de Grenoble, *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs*, Grenoble, Actes du colloque du 5 mars 2008 [en ligne].
Disponible sur : http://www.observatoiredelenfance.org/IMG/pdf/Point_sur_No8.pdf

AUGER Nathalie, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007.

AUGER Nathalie, *Elèves nouvellement arrivés en France*, Réalités et Perspectives pratiques en classe, Editions des archives contemporaines, janvier 2011.

BESENVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n° 44, 1978.

BERQUE J., *L'Immigration à l'école de la République, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, CNDP, La Documentation française, août 1985.

BERTHELIER Robert, *Enfants de migrants à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2006.

BIER Bernard (dir.), *Accueillir les migrants*, Vei Enjeux, n° 125, juin 2001, 233 p.

BLANCHET Ch. et CHALET J., « Comment parlent-ils en classe ? », dans BESENVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n°44, 1978, p. 49.

BOULOT Serge, FRADET Danielle, *Les immigrés et l'école. Une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan, 1988.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970.

BOUVIER Béatrice, « Apprenants sinophones et place de la parole en classe de FLE », in PAUZET Anne (coord.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère*, Paris, Les éditions de l'UCO, 2002 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-189.htm>

BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean-Louis, *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Edition Nathan-Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », 1997, 222 p.

BROUSSY Martine, CHARPENTIER Monique, FRANCEQUIN Ginette, HUTEAU Michel, *Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*, INETOP, 1998, 256 p.

CAILLE Jean-Paul, VALLET Louis-André, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble », Les dossiers de l'Education et formations du MEN, n° 67, 1996.

CAILLE Jean-Paul, « Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt dix. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial », in *Le décrochage scolaire, une fatalité ?*, VEI Enjeux, n° 122, septembre 2000, p. 76-92.

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.

CASTELLOTTI Véronique, HUVER Emmanuelle (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, GLOTTOPOL, N°11, janvier 2008, 193 p.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique/Berne), *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique social et culturel*, Berne : CDIP, 2001, 67 p.

CHARPENTIER Monique, TWINGER Jacques, *Mieux connaître pour mieux scolariser*, Inspection académique de Strasbourg, ONISEP Alsace, 1995.

CHARPENTIER Monique, TWINGER Jacques, *Mieux connaître pour mieux scolariser : tests de mathématiques en 27 langues*, Inspection académique de Strasbourg, ONISEP Alsace, 1995.

CHOMENTOWSKI Martine, *Une pédagogie sociocognitive interculturelle contre l'échec scolaire des enfants de migrants issus de familles de tradition orale*, Thèse dirigée par Britt-Mari Barth, Université de Nantes, 2006.

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

CLISSON Jeanne, « La scolarisation des jeunes nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage : état des lieux et perspectives », *Dialogues et cultures*, 2003, n° 48, p. 83-87.

Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, « Vivre ensemble dans l'égalité », Strasbourg, 2008.

CROGUENEC-GALLAND Nadine, *La classe au bout du voyage, Le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur*, L'Harmattan, 2009, 106 p.

CUENAT Pierre, *La scolarisation d'enfants d'immigrés*, Cahiers Pédagogiques n°143, avril 1976.

CYRULNIK Boris, *Un merveilleux malheur*, éditions Jacob, 1999.

DE MIRAS Marie-Pierre, « Scolarisation des enfants non francophones de 6 à 16 ans », *Assises professionnelles du FLE/FLS*, Paris, 2005.

DESCO (Direction de l'enseignement scolaire), *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Actes de l'université d'automne*, Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2004, 164 p.

DESCO (Direction de l'enseignement scolaire), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la direction de l'Enseignement scolaire, Paris 29-30 mai 2001*, Vei Enjeux, octobre 2001, Hors série n° 3, octobre 2001, 189 p.

DOSNON O., HUTEAU M., FRANCEQUIN G., PELLE-GUETTA I., *Guide à l'usage des CIO pour l'accueil de jeunes étrangers nouvellement arrivés en France*, Paris, INETOP, 1993.

EURYDICE (Réseau d'information sur l'éducation en Europe), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, Eurydice, 2004, 100 p.

ETIEMBLE Angéline, *Les mineurs isolés en France, Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance, Les termes de l'accueil et de la prise en charge*, Etude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, Quest'us, association d'études et de recherches en sociologie, Rennes, 2002 [en ligne].

Disponible sur :

http://www.infomie.net/IMG/pdf/etude_sociologique_de_madame_ETIEMBLE.pdf

FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, « Le suivi de cohorte des nouveaux arrivants, pourquoi et comment ? Une question de méthode », Actes du colloque *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ? 25-28 octobre 2004*, Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2005.

FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, SCHIFF Claire, « Des parcours scolaires des primo-migrants en France : des réalités locales contrastées », *Actes du colloque Éducation et Territoires*, Digne-Les-Bains, 2007.

FRANCEQUIN, Ginette (dir.), *Kaléidoscope polyphonique, Une boîte de réflexions et d'outils pour accueillir, connaître, scolariser et accompagner les élèves étrangers allophones au collège*, Coménius, Conservatoire National des Arts et Métiers, 1998.

FRANCEQUIN Ginette coord., *Kaléidoscope polyphonique - tome 2 : vers une orchestration harmonieuse des travaux 1998/99 pour scolariser et accompagner les élèves étrangers allophones au collège*, Paris, CNAM-INETOP, 1999, 215 p.

FRANCOLS Nathalie, « Relation parents-professeurs », *Entrées*, Bulletin d'échanges pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, n° 23 juin 2009, Centre Michel Delay, académie de Lyon.

GOI Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de ville école intégration, 2005, 104 p.

GRIMALDI Claire coord., EL HADDY Ali Rachedi collab., *Accueillir les élèves étrangers*, Paris, L'Harmattan, Villes plurielles, 1998, 157 p.

GROUX Dominique (dir.), PEREZ Soledad, PORCHER Louis, DRUST Val, TASAKI Noritomo, *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, 2003.

GRUWEZ C, « Comment poser le problème », dans BESEVAL Patrick (coord.), *Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés*, Le Français aujourd'hui, revue trimestrielle, n°44, 1978.

Haut Conseil à l'Intégration, *L'intégration à la française*, Paris, UGE, 1993.

Haut Conseil à l'Intégration, *Liens culturels et intégration*, Paris, La Documentation française, 1995.

Haut Conseil à l'Intégration, *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La documentation française, 1998.

Haut Conseil à l'Intégration, *Les parcours d'intégration : rapport 2001 du HCI*, Paris, Documentation française, novembre 2001, p. 53-56.

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.

HECKMANN Friedrich (dir.), *Education and migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, NESSE report, European Commission, 2008.

IDRIS Isam, « Du culturel au thérapeutique : la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants comme outils de réussite », *Les Conférences du CASNAV*, Académie de Paris, Tome 3, recueil des actes 2004 à 2005.

KERCHOUCHE Dalila, *Mon père ce harki*, Seuil, 2003, 259 p.

KLEIN Catherine, SALLE Joël, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2009, 196 p.

KLEINHOLT Sylvie, *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Programmation et du Développement, note d'information 06-08, mars 2006, 6 p.

L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration : rapport au Président de la République suivi des réponses des administrations et des organismes intéressés. Paris : Journal officiel, 2004, 565 p. (chapitre sur l'école)

LAZARIDIS Marie, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001.

LE BRETON Joce, « Des élèves à besoins particuliers ? », *Boussole*, n° 27, mai 2007 [revue en ligne]. Disponible sur :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/boussole/boussole-de-2006-a-2007>

LECONTE Fabienne (coord.) [en ligne]. Disponible sur :

http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_06leconte.pdf

LECOURBE Anne, POLVERINI Jérôme, GUERIN Jean-Claude, STORTI Martine, *Rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, mai 2002, 80 p.

LITTLE David, *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*, Document d'orientation, Conseil de l'Europe, 2010.

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

LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF et INRP, 2003.

LORCERIE Françoise, *Ecole et appartenances ethniques : que dit la recherche ?*

Aix-Marseille, IUFM, 2004, 37 p.

MAKINE Andreï, *Le Testament français*, Paris, Mercure de France, 1995.

MENDONÇA DIAS Catherine, *Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du F.L.S. ?*, master 2 sous la direction de Clara MORTAMET, Sciences humaines, sciences sociales, mention langage, diffusion, francophonie, échanges, Université de Rouen, 2006.

MIRAS Michel-Patrick (de), *La classe d'initiation au français pour enfants non francophones (CLIN)*, Paris, L'Harmattan, 2002, 176 p.

MOHAMMADI Wali, *De Kaboul à Calais, l'incroyable périple d'un jeune Afghan*, Robert Laffont, 2009.

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

RAFONI Jean-Charles, *Maths sans paroles*, CRDP de l'Académie de Versailles, CDDP des Hauts-de-Seine, 2000, 82 p.

RAFONI Jean-Charles, DERUGUINE Nathalie, *Passerelles en quinze langues : évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris : SCEREN-CNDP, 2003, 108 p.

RIUTORT Philippe, *Précis de sociologie*, Presses Universitaires de France, 2004.

ROMAN Joël, LORCERIE Françoise, PERREGAUX Christiane, et al., *L'école et la diversité culturelle : Nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques. Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006*, Paris, Fasild, 2006, 187 p.

SCHIFF Claire (dir.), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Ministère de l'Education Nationale. Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris, 2003, 149 p.

SCHIFF Claire, « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Enfants sans frontières*, Hommes et Migrations n° 1251, sept.-oct. 2004 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/numeros/2568-enfants-sans-frontieres>

SCHIFF Claire, VISIER Laurent, ZOIA Geneviève : *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation Française, publication du FASILD, 2004, 282 p.

STASI Bernard, *Rapport au Président de la République, Commission de Réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, remis le 11 décembre 2003.

ANZI-ALBI Anu, « Les élèves nouveaux arrivants à l'école en Finlande », *Cahiers Pédagogiques* n° 432, *L'école en Finlande*, mars 2005.

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.

THURMANN Eike, VOLLMER Helmut, PIEPER Irene, *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables, L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*, Études et ressources, N° 2, Conseil de l'Europe, Langues dans/pour l'éducation, novembre 2010.

VARRO Gabrielle, « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », *Mots*, décembre 1999, n° 61, pp. 49-66.

VEI, n° 125, *Accueillir les migrants*, juin 2001.

VEI, Hors série n° 3, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* », CNDP, octobre 2001.

VEI, n° 153, *Le principe d'hospitalité*, Ville Ecole Intégration Diversité, CNDP, juin 2008, 195 p.

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

**CIRCULAIRES, DECRETS, LOIS (PAR ORDRE
CHRONOLOGIQUE)**

Ordonnance de Villers-Cotterêts, août 1539.

Loi Falloux, relative à l'enseignement, 15 mars 1850.

Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882.

Loi du 9 août 1936, Journal Officiel du 13 août 1936.

Circulaire du 15 juillet 1968, concernant l'Amicale pour l'enseignement aux étrangers.

Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.

Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973, *Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*.

Circulaire du 13 septembre 1973, *Bourse aux élèves étrangers du second degré*, BO du 30 septembre 1973.

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

Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975, *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires*.

Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976, *Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires*.

Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la création des CEFISEM.

Circulaire n° 77-310 du 1er septembre 1977.

Circulaire n° 77-065 du 14 février 1977.

Arrêté du 29 juin 1977, *Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises*.

Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

Circulaire n° 77-310 du 1er septembre 1977 concernant les CEFISEM.

Circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977 concernant les ELCO.

Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*.

Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978, *Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire*.

Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979, *Création d'une commission pour les ELCO*.

Note de service n° 82-164 du 8 avril 1982, *Enseignement de la langue et de la civilisation arabes aux enfants algériens fréquentant les écoles élémentaires françaises*.

Note de service n° 82-165 du 13 avril 1983, *Scolarisation des enfants immigrés, préparation à la rentrée*.

Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984, *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*.

Arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme élémentaire de langue française et du diplôme approfondi de langue française.

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

Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986, *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*.

Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)*.

Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et Organisation des CEFISEM*.

Arrêté du 19 juin 1992 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création de diplômes de langue française réservés aux personnes de nationalité étrangère (DELFI et DALFI).

1998 : Document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de Troisième, en relation avec le BO N°10 Hors série 15 octobre 1998, Arrêté du 15 septembre 1998, J.O. du 30 septembre 1998.

Loi n°98-170 du 16 mars 1998.

Décret n°99-179 du 10 mars 1999 [...] instituant un document de circulation pour l'étranger mineur.

Circulaire DMP/CI1 n°99-315 du 1er juin 1999 relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants.

Circulaire du 2 mai 2000, *L'accès à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations*.

Arrêté du 22 mai 2000 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création de diplômes de langue française réservés aux personnes de nationalité étrangère (DELFI et DALFI).

Note d'information DPM/ACI 1 n° 2001/168 du 30 mars 2001 : Mise en place de la convention cadre sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires pour intégrer immédiatement une classe de cursus ordinaire.

29 mai 2001 : Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues.

MEN, *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*, rapport mai 2002.

Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.

Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.

Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*.

Rapport n° 1618 de l'Assemblée Nationale sur les ELCO, 26 mai 2004.

Enquête Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants*, Commission Européenne 2004.

Circulaire n° 2004-084 du 18 mai 2004, *Respect de la laïcité, port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*,

Circulaire n° 2004-163 du 13 septembre 2004, *Mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions*.

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

Arrêté du 7 juillet 2005 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.

Encart 2007, Enumération des structures pédagogiques prévues aux décrets du 25 mai 1950 modifiés.

Convention-cadre pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration, 2007.

Note de service DGESCO A1-1 n° 2008-0239 envoyé le 11 juin 2008, *DEL F en milieu scolaire*.

Commission Européenne, *Livre vert de la Commission des Communautés Européennes, Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, 3 juillet 2008.

Commission Européenne, *Rapport sur l'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation*, février 2008.

Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008, *Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*.

Note de service DGESCO A1-1 n° 2008-0388, ELCO, rentrée scolaire 2008-2009.

Arrêté du 10 juillet 2009 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.

Circulaire n° 2009-095 du 28 juillet 2009, *Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*

Commission Européenne, *L'intégration scolaire des enfants immigrants*, Enquête Eurydice, 2009.

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 », pp. 90-139, La documentation française.

Arrêté du 7 mai 2010 relatif au diplôme de compétence en langue française professionnelle de premier niveau.

Arrêté du 7 mai 2010, Diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle.

Circulaire n°2011-123 du 11-7-2011, *Opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » - année scolaire 2011-2012*.

Publications ministérielles :

Ministère de l'Éducation Nationale, *Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil*, Direction de la Programmation et du Développement, note d'information 01-57, décembre 2001.

Ministère de l'Éducation Nationale, *La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Note d'information 06-08, Paris : DEPP.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : DEPP, 2008, p. 28-29.

**DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE DU FRANÇAIS EN TANT QUE
LANGUE MATERNELLE, SECONDE OU ETRANGERE**

ALÉN GARABATO Marie-Carmen, AUGER Nathalie et alii, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*, L'Harmattan, collection Langue & Parole, 2003.

AUBRY Martine, BENSIMHON Daniel, DARCY Nicole et alii, *Le lexique des disciplines*, Paris, Retz, 2005, 271 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, BARBOT Marie-José, « Le français comme langue étrangère et seconde », dans 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.

ADAMI Hervé, « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde », *Migration et plurilinguisme en France*, Cahier de l'observatoire des pratiques linguistiques n° 2, Didier, 2008.

Agence Universitaire de la Francophonie (dir.), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, 2000, 22 p.

AUGER Nathalie, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)* [DVD vidéo] Montpellier : CRDP Académie de Montpellier, 2005, DVD + 1 livret (31 p.)

ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND A. et TIBERGHIEU A., *La transposition didactique à l'épreuve*. La Pensée Sauvage Editions, 1994.

AUPELF-UREF : Agence universitaire de la Francophonie, *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*, Vanves : EDICEF, Montréal : AUPELF-UREF, 2000, 95 p.

BARUK Stella, *L'âge du Capitaine*, Seuil, 1985.

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE, 2000, 192 p.

BEACCO Jean-Claude, DE FERRARI Mariela, LHOTE Gilbert, TAGLIANTE Christine, *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones scolarisés peu ou non scolarisés) : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris : Didier, 2005, 236 p.

BEACCO Jean-Claude, PORQUIER Rémy, *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire) : un référentiel*, Paris : Didier, 2007, 191 p., cd audio.

BEACCO J.-C., BYRIAM M. et alii, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

BEACCO J.-C., BYRIAM M. et alii, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.

BENTOLILA Alain, *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, 20 p.

BERTRAND Denis, VIALA Alain, VIGNER Gérard (coord.), *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, 44 p.

BERTRAND Olivier (dir.), *Diversité culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris, Les éditions de l'école polytechnique, 2005.

BERTUCCI Marie-Madeleine, CORBLI Colette et alii, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 2009, 214 p.

BESSE Henri, « Eduquer la perception culturelle », *Le Français Dans Le Monde*, n° 188, octobre 1984, p. 46-50.

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF, 1985.

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

BESSE Henri, « Quelques précisions notionnelles sur l'Enseignement / Apprentissage des Langues » (p. 205-219), dans les *Actes des rencontres Rouen-Leipzig*, Collection Bilans et Perspectives, SUDLA, 1991.

BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, 2008, 271 p.

BLANCHARD Martine, DESMOTTES Denis, GABRY Josiane, L'hotellier N., et VARLOT E. *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*. SCEREN, CRDP, Cahiers de Ville Ecole Intégration, Académie de Créteil, 2004, 94 p.

BOREL-MAISONNAY Suzanne et SILVESTRE DE SACY Clotilde, *Bien lire et aimer lire*, 1963, rééd. 2008, ESF Edition.

BORG Serge, *La notion de progression*, Paris, Didier, 2001, 175 p.

BORG Serge, « Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'Ingénierie éducative », Actes du 1er Colloque international de l'ADCUEFE,

Évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers, Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangère, Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles, 20 - 21 juin 2003, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

BOUCHARD Robert, « Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du FLS », in LEUTENEGGER Francia et al. (Ed.), *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

BOUCHARD Robert, « Enfants nouvellement arrivés en France, compétence scolaire et littéracie académique », in *La classe de langue, entre théorie et pratique*, Le langage et l'homme, 46/2, E.M.E Intercommunications, sprl, 2011, pp. 111-122.

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

BOYZON-FRADET Danielle, « Enseigner / apprendre la langue scolaire, un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration », *Migrants formation*, n° 108, mars 1997.

BRETON Gilles, RIBA Patrick, *DELFL scolaire : niveau A1 du Cadre européen commun de référence*, Paris : Didier, 2006, 95 p.

BRETON Gilles, RIBA Patrick, *DELFL scolaire : Niveau A1 du Cadre européen commun de référence : guide*, Paris : Didier, 2006, 48 p.

CARETTE Emmanuelle, CARTON Francis, VLAD Monica (dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*, PUG Français Langue Etrangère, 2011.

CARRAUD Françoise, PAYET Myriam, « L'analphabète en classe d'accueil », Actes du colloque international *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/communications.php>

CASTELLOTTI Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE internationale, 2001, 124 p.

CERVONI Brigitte, DAVIN-CHNANE Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela, *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Vanves, Hachette FLE, 2005, 224 p.

CHAUDENSON Robert et al., *Vers un test d'évaluation des compétences linguistiques en français*, Paris, Didier Erudition, 1995.

CHERVEL André, " L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche ", *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, pp. 59-119.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français, du XVIIème au XXème siècle*, Retz, collection Les usuels Retz, 2006.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

CHEVALLARD Yves, « Les programmes et la transposition didactique – Illusions, contraintes et possibles », Conférence prononcée le 24 octobre 1985 aux Journées de l'APMEP (Port-Barcarès, 24-26 octobre 1985). Texte paru dans le Bulletin de l'APMEP, 352, février 1986, pp. 32-50.

CHEVALIER-WIXLER Dominique, « *La réforme du DELF et du DALF* », *Le Français Dans Le Monde*, n° 336, nov.-déc. 2004.

CHEVALIER-WIXLER Dominique, MEGRE Bruno, GOURGAUD Nicole, *DELF scolaire : niveau A2 du Cadre européen commun de référence*, Paris, Didier, 2004, 95 p.

CHEVALIER-WIXLER Dominique, MEGRE Bruno, GOURGAUD Nicole, *DELF scolaire : niveau A2 du Cadre européen commun de référence : livre du professeur*, Paris, Didier, 2004, 48 p.

CHEVALIER-WIXLER Dominique, MEGRE Bruno, GOURGAUD Nicole, *DELF scolaire : niveau B1 du Cadre européen commun de référence*, Paris, Didier, 2005, 95 p.

CHEVALIER-WIXLER Dominique, MEGRE Bruno, GOURGAUD Nicole, *DELF scolaire : niveau B1 du Cadre européen commun de référence : livre du professeur*, Paris, Didier, 2005, 48 p.

CHOPIN Alain, « Le rôle des manuels », dans COSTE Daniel et VERONIQUE, Daniel (coord.), *La notion de progression*, ENS Editions, Ophrys, Notions en questions n°3, mars 2000.

CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007.

COLLES Luc, « Enseigner la langue culture et les culturèmes », *Québec français*, n° 146, 2007, p. 64-65 [en ligne]. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2001, 191 p.

CORTIER Claude (2007a), « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : Contexte, dispositifs et didactiques. », *Diversité*, VEI, n°151, décembre 2007, p. 145-153. [en ligne]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/94020/94020-15487-19474.pdf>

CORTIER Claude, PUREN Laurent (2007b), « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *La didactique du français : le*

socioculturel en question, 10^{ème} colloque international de l'AIRDF, Université de Lille, du 13 au 15 septembre 2007.

COSTE Daniel et GALISSON Robert, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

COSTE Daniel, LEHMANN Denis (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 98, avril-juin 1995.

COSTE Daniel et VERONIQUE Daniel (coord.), *La notion de progression*, ENS Editions, *Notions en questions* n°3, mars 2000.

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

CUQ Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Ed. Didier-Hatier, 1996.

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

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. PUG, 2002, rééd. 2005.

CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, *Didactique des langues étrangères*, Collection dirigée par Robert Galisson, CLE International, 2008, 181 p.

DAUNAY BERTRAND, *Le français d'une classe à l'autre*, *Recherche* n°50, 2001.

DAVIN-CHNANE Fatima, « Des moyens d'enseignement du français langue seconde au collège », *La 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation. Débats sur les recherches et les innovations*, INRP, Lyon, le 14, 15, 16, 17 avril 2004. (www.inrp.fr)

DAVIN-CHNANE Fatima, « Le français langue seconde en France : Appel à l'interdidacticité », *Études de Linguistique Appliquée* n° 133, 2004.

DAVIN-CHNANE Fatima, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT, 2005, 650 p.

DAVIN-CHNANE Fatima (2005a), « Du Français Langue Seconde (FLS) au Français Langue Première (FL1) : pour une acculturation des élèves primo-arrivants », *Actes du colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, organisé par l'IUFM d'Aix-Marseille avec le soutien de THEODILE (EA 1764) et de l'AIRDF, 20-22 octobre 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/communications.php>

DAVIN-CHNANE Fatima, « Transfert d'apprentissage dans l'acquisition du français langue seconde ». *Actes du colloque international de didactique cognitive Français (langue étrangère / langue seconde/ langue maternelle), Toulouse le 26, 27 et 28 Janvier 2005* [CD-Rom], 2005.

DAVIN-CHNANE Fatima (2005b), « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? », dans BERTRAND (dir.) *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Les Editions de l'Ecole Polytechnique Palaiseau, 2005, p. 131-140.

DAVIN-CHNANE Fatima, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », dans CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007.

DAVIN-CHNANE- Fatima, « Comparaison didactique lors de deux séances de français », in LEUTENEGGER Francia et al. (Ed.), *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

DAVIN-CHNANE Fatima, *Quelle formation des enseignants pour gérer la diversité linguistique et culturelle des élèves migrants en France*, 2^{ème} congrès de la FIPF, Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français, de la diversité à la synergie, Prague, 8-10 septembre 2011.

DAVIN-CHNANE Fatima, FELIX et ROUBAUD Marie-Noëlle, *Le français langue seconde en milieu scolaire français ; le projet CECA*, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

DEFAYS, J-M., DELCOMINETTE, B., DUMORTIER, J-L. et LOUIS, V. (Eds.) *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ? Actes du colloque de Liège mai 2002*. E.M.E & Intercommunication, sprl, Belgique 2003.

DESMOTTES Denis, « En classe d'accueil, faire du français en maths », dans Cahiers Pédagogiques, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n° 473, mai 2009, p. 46.

DUMONT Renaud, *De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé*, L'Harmattan, Espaces littéraires, 2010, 250 p.

DUVERT Rémi, ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *52 outils pour un travail commun au collègue : français-mathématiques*, Amiens, CRDP Amiens, 1999, 134 p.

ETIENNE Jean et alii, *Dictionnaire de sociologie, les notions, les mécanismes et les auteurs*, coll. Hatier, Initial, 1997, 351 p.

Eurydice (Réseau européen d'information sur l'éducation en Europe), *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2006.

FAUPIN Elisabeth, THERON Catherine, *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, Nice, SCEREN-CRDP, Les cahiers de Ville-école-intégration, 2007, 150 p.

FOREST Guillaume, JALLERAT Pascale, MIRY Annie, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel : un enjeu pour tous*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, Les cahiers de ville école intégration, 2005.

FORESTAL Chantal (coord.), *Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*. Etude de linguistique appliquée, n° 133, janvier-mars 2004, 126 p.

FORESTAL Chantal. et LEFRANC Yannick (coord.), *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs*. Etude de linguistique appliquée, n° 145, janvier-mars 2007, 126 p.

FRISA Jean-Marie, « Un lexique pour les mots de l'école », dans *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, Cahiers Pédagogiques, n° 473, mai 2009.

GAPAILLARD Claude, *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire, au collège*, Argos démarches, Scéren, CRDP Basse Normandie, 2008, 145 p.

GIRODET Marie-Alix, *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Didier, coll. CREDIF essais, 1996, 161 p.

GROUX Dominique, PORCHER Louis, *L'altérité*, L'Harmattan, 2003.

HALL Edward Twitchell, *La dimension cachée*, Seuil, 1984 (trad. *The Hidden Dimension*, 1966).

KACHRU Braj, *English in the world*, Cambridge University Press British Council Quirk, Widdowson, éd. 1985.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales, tome I*, Paris, Armand Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, « Les cultures de la conversation », *Le langage*, Hors-série n° 27, déc. 1999 - janv. 2000.

KERR John, *Changing the curriculum*, London, University of London Press, 1968.

KLEIN Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Collection Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP, 2012.

KILPATRICK William Heard, « The project method », *Teachers college record*, 1918.

KROEBER A. L. et KLUCKHOHN C., *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge (Mass), Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII, 1952.

LALLEMENT Fabienne, MARTINEZ Pierre, SPAETH Valérie, « Français langue d'enseignement vers une didactique comparative », *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° spécial, janvier 2005.

LECONTE Fabienne, MORTAMET Clara, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans LECONTE Fabienne, BABAULT Sophie, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, Glottopol n° 6, juillet 2006, pp. 22-57.

LECONTE Fabienne, MORTAMET Clara, « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », dans CASTELLOTTI Véronique et HUVER Emmanuelle, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol n° 11, 2008.

LECOQ Bertrand (coord.), *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde*, Cap sur le Français de la scolarisation, SCEREN, 2012.

LEUTENEGGER Francia et al. (Ed.), *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

MALHERBE Michel, *Les langages de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Bouquins, éd. Robert Laffont, 1997, 1734 p.

MARTIN Gérard-Vincent, « Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser », dans FORESTAL Chantal et LEFRANC Yannick (coord.), *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs*, Étude de Linguistique Appliquée, n° 145, janvier-mars 2007, p. 85.

MARTINEZ Pierre (dir.), BESSE Henri, CAVALLI Marisa, CUQ Jean-Pierre et al., *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose, 2002, 161 p.

MARTINEZ Pierre, « Des invariants en ingénierie linguistique, le cas du curriculum universitaire », in LALLEMENT Fabienne, MARTINEZ Pierre, SPAETH Valérie (coord.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications, janvier 2005, pp. 183 à 192.

MILLON-FAURE Karine, « Les problèmes de compréhension langagière lors d'une évaluation de mathématiques : le cas des enfants immigrés », dans LEUTENEGGER Francia et al. (Ed.), *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

MILLON-FAURE Karine, *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat, sous la direction d'A. Mercier, Université Aix-Marseille I, 2011.

REUTER Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2007.

PAUZET Anne (coord.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – FLE*, Paris, les éditions de l'UCO, 2002.

PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE International, 1988.

RAFONI Jean-Charles, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan, 2007, 272 p.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2004, 645 p.

RIVENC Paul (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, De Boeck, Pédagogie en Développement, Chapitre 5 « Brève histoire de la problématique SGAV », 2003.

RIVIERE Véronique, « Un langage scolaire difficile à maîtriser », *Attention aux consignes ! Cahiers Pédagogiques* n°483, sept.-oct. 2010, p. 43-44.

ROBERT Jean-Michel, *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Collection F, Hachette FLE, 2009, 160 p.

ROEGIERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie, *Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, 2001, p. 107.

ROLLAND Dominique, « Français langue étrangère ou français langue seconde : le grand écart ». *Le Français dans le Monde* n° 311, juillet-août, 2000.

ROMARY Georgette, « Présentation de méthodes d'apprentissage du français », dans *Langue française*, Vol. 8 N°1. Apprentissage du français langue étrangère, 1970, p. 117-127 [en ligne]. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5533

ROSEN Evelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, janvier 2009.

SAPIR Edward, *Linguistique*, Gallimard, Folio Essais, éd. 1968, rééd. 1991.

SOURISSEAU Jocelyne, *Bonjour, Konichiwa, pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, L'Harmattan, 2003.

SPAETH Valérie, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007, p. 79.

SPIEZA Raffaele, *La lisibilité entre théorie et pratique*, Biblioteca della Ricerca, Linguistica 31, Schena Editore, Alain Baudry & C^{ie} éditeur, 2007, 143 p.

TALLEYRAND-PERIGORD Charles-Maurice, *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution*, 1791.

ULMA Dominique, « Chapitre 2 : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, l'enjeu de la diversification linguistique », dans BERTUCCI Marie-Madeleine, CORBLI Colette et alii, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 2009.

VALANTIN Christian (Dir.), *La francophonie dans le monde 2006-2007*, Organisation Internationale de la Francophonie, Nathan, 2008.

VERBUNT Gilles, *Apprendre et enseigner le français en France*, L'Harmattan, 2006, 115 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Lectures et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », IUFM de Montpellier, Tréma, n°7, 1995 [en ligne]. Disponible sur : <http://trema.revues.org/2147>

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF, 2002, 257 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Figures de l'émergence de la francophonie dans les manuels scolaires pour l'Afrique et Madagascar (1960-1970) », Actes du colloque *L'émergence du domaine et du monde francophones*, Université de Versailles, Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et Seconde, 2008, pp. 241-252.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ETIENNE Richard, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2008.

VIAU Rolland., *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd., 1997.

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

VIGNER Gérard, « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français, langue seconde ? », dans MARTINEZ Pierre (dir.), BESSE Henri, CAVALLI Marisa, CUQ Jean-Pierre et al., *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose, 2002, p. 135.

VIGNER Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 2006, 128 p.

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

VIGNER Gérard, *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, 2009, 223 p.

WEIDMANN-KOOP Marie-Christine, « Acquisition et évaluation de la compétence culturelle : du contexte pédagogique au contexte professionnel » [en ligne]. Disponible sur <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L396.htm>

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, CRDP d'Amiens, 1999, 188 p.

INDEX DES AUTEURS

- ABELLAH-PRETCEILLE, 395
ADAMI, 83, 406
ALÉN GARABATO, 406
ARSAC, 406
AUBRY, 406
AUGER, 15, 17, 44, 101, 105, 106, 211, 267, 277, 388, 395, 406
BAKHOUCHE, 210, 416
BEACCO, 177, 278, 406, 407
BEAUD, 24
BENSIMHON, 406
BENTOLILA, 407
BERQUE, 395
BERTHELIER, 395
BERTOCCHINI, 217, 270, 272, 407
BERTRAND, 17, 18, 101, 109, 168, 174, 176, 182, 183, 194, 196, 204, 213, 253, 264, 269, 276, 393, 407, 410, 411, 413
BERTUCCI, 107, 407, 415
BESENVAL, 39, 103, 119, 395, 398
BESSE, 190, 195, 208, 407, 413, 416
BIER, 395
BLANCHARD, 407
BLANCHET, 229, 369, 395
BORG, 176, 178, 277, 408
BOUCHARD, 18, 176, 408
BOULOT, 395
BOURDIEU, 102, 142, 395
BOUTAN, 16, 180, 181, 183, 210, 227, 408, 416
BOUVIER, 85, 395
BOYZON-FRADET, 395, 408
BRETON, 408
BROUSSY, 396
BYRIAM, 177, 278, 407
CAILLE, 41, 283, 355, 358, 396
CASTELLOTTI, 17, 42, 98, 102, 106, 277, 347, 396, 408, 413, 416
CERVONI, 15, 203, 264, 408
CHALET, 229, 369, 395
CHARPENTIER, 396
CHAUDENSON, 108, 409
CHERVEL, 16, 17, 174, 175, 176, 179, 182, 409
CHEVALIER-WIXLER, 409
CHEVALLARD, 177, 178, 406, 409
CHISS, 15, 269, 395, 409, 411, 415
CHOMENTOWSKI, 101, 196, 284, 396
CLISSON, 396
COLLIER, 286, 400
CORBLI, 407, 415
CORTIER, 105, 180, 181, 276, 410
COSTANZO, 217, 270, 272, 407
COSTE, 108, 409, 410
CROGUENNEC-GALLAND, 47, 101, 397
CUENAT, 48, 104, 107, 119, 121, 124, 139, 143, 172, 364, 397
CUQ, 1, 4, 16, 35, 44, 72, 96, 104, 108, 110, 173, 174, 175, 178, 182, 190, 202, 208, 265, 277, 410, 413, 416
CYR, 410
CYRULNIK, 104, 397
DARCY, 406
DAUNAY, 182, 183, 410
DAVIN-CHNANE, 1, 15, 17, 44, 45, 143, 158, 175, 196, 197, 221, 243, 264, 268, 276, 277, 335, 388, 390, 408, 410, 411
DE FERRARI, 406
DE MIRAS, 117, 397
DEFAYS, 411
DELCOMINETTE, 411
DERUGUINE, 400
DESMOTTES, 206, 407, 411
DOSNON, 397
DRUST, 398
DUMONT, 195, 198, 411
DUMORTIER, 411
DUVERT, 412
EL HADDY, 398
ETIEMBLE, 397
ETIENNE, 412, 416
FAUPIN, 412
FERREIRA-PINTO, 15, 203, 408
FOREST, 412
FORESTAL, 412
FOUQUET-CHAUPRADE, 31, 46, 284, 397
FRANCEQUIN, 60, 92, 208, 396, 397
FRANCOLS, 153, 398
FRISA, 412
GABRY, 407
GALISSON, 410
GAPAILLARD, 207, 412
GIRODET, 412
GOI, 398
GOURGAUD, 409
GRIMALDI, 398
GROUX, 60, 210, 398
GRUCA, 265, 410
GRUWEZ, 39, 398
GUERIN, 53, 399
HALL, 212, 412
HECKMANN, 398
HUTEAU, 396, 397
HUVER, 98, 347, 396, 413, 416
IDRIS, 103, 151, 398
JALLERAT, 412
KACHRU, 72, 412
KERBRAT-ORECCHIONI, 211, 412
KERCHOUCHE, 42, 117, 398
KERR, 177, 413
KILPATRICK, 262, 413
KLEIN, 15, 39, 41, 44, 46, 61, 62, 139, 180, 220, 388, 398
KLEINHOLT, 50, 61, 399
KLUCKHOHN, 213, 413
KROEBER, 213, 413
LALLEMENT, 413
LAZARIDIS, 399
LE BRETON, 42, 399
LECONTE, 101, 214, 399, 413
LECOQ, 260, 413
LECOURBE, 53, 58, 62, 399
LEFRANC, 412
LEMAIRE, 284, 396
LEUTENEGGER, 413
LEVI-STRAUSS, 209
LHOTE, 406

LITTLE, 16, 111, 148, 399
 LORCERIE, 283, 364, 399, 400
 LOUIS, 411
 MALHERBE, 413
 MARIEN, 24
 MARTIN, 259, 274, 413
 MARTINAND, 406
 MARTINEZ, 178, 413, 416
 MEGRE, 409
 MENDONÇA DIAS, 1, 16, 18, 47, 85, 101, 116, 399
 MILLON-FAURE, 201, 217, 268, 414
 MIRAS, 399
 MIRY, 412
 MOHAMMADI, 5, 60, 103, 399
 MORTAMET, 101, 214, 413
 NUSCHE, 283, 399
 OCDE, 282, 311, 314, 400
 PASSERON, 142, 395
 PAUZET, 395, 414
 PELLAT, 207, 414
 PELLE-GUETTA, 397
 PEREZ, 398
 PERREGAUX, 400
 PERRENOUD, 177, 414
 PIEPER, 111, 400
 POLVERINI, 53, 58, 62, 399
 PORCHER, 59, 208, 210, 398, 414
 PORQUIER, 406
 PUREN, 17, 95, 105, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 410, 414
 RAFONI, 83, 89, 145, 206, 400, 414
 REUTER, 176, 414
 RIBA, 408
 RIEGEL, 207, 414
 RIOUL, 207, 414
 RIUTORT, 400
 RIVENC, 109, 142, 187, 414
 RIVIERE, 414
 ROBERT, 271, 414
 ROLLAND, 415
 ROMAN, 400
 ROMARY, 109, 415
 ROSEN, 17, 415
 ROUBAUD, 221, 411
 SALLE, 15, 41, 61, 62, 139, 220, 398
 SAPIR, 209, 415
 SCHIFF, 14, 31, 35, 48, 50, 87, 97, 100, 126, 143, 266, 282, 284, 285, 358, 359, 365, 397, 400
 SOURISSEAU, 211, 415
 SPAETH, 413, 415
 SPIEZA, 269, 415
 STASI, 149, 400
 STORTI, 399
 TAGLIANTE, 406
 TALLEYRAND-PERIGORD, 415
 ANZI-ALBI, 148, 359, 400
 TASAKI, 398
 THERON, 412
THOMAS, 286, 400
 THURMANN, 16, 111, 400
 TIBERGHEN, 406
 TWINGER, 396
 ULMA, 182, 415
 VALANTIN, 36, 415
 VALLET, 41, 283, 355, 358, 396
 VARLOT, 407
 VARRO, 30, 401
 VERBUNT, 64, 107, 415
 VERDELHAN-BOURGADE, 1, 17, 29, 73, 175, 190, 193, 196, 198, 205, 210, 276, 390, 415, 416
 VERONIQUE, 108, 409, 410
 VIALA, 17, 18, 101, 109, 168, 175, 176, 194, 196, 204, 213, 253, 264, 269, 276, 282, 393, 407
 VIAU, 55, 416
 VIGNER, 17, 18, 45, 84, 101, 109, 150, 168, 175, 176, 180, 182, 183, 190, 194, 196, 198, 199, 204, 209, 213, 226, 243, 253, 264, 269, 275, 276, 347, 390, 393, 401, 407, 416
 VISIER, 400
 VOLLMER, 111, 400
 WEIDMANN-KOOP, 416
 ZAKHARTCHOUK, 203, 206, 272, 412, 416
 ZOIA, 400