



HAL
open science

Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés

Catherine Mendonça Dias

► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés. Galligani S., Wachs S. et Weber C. Comment définir la difficulté scolaire en matière de langue(s), Riveneuve, 2013. hal-01355886

HAL Id: hal-01355886

<https://hal.science/hal-01355886>

Submitted on 22 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mendonça Dias, C. (2013). « Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés », dans Galligani S., Wachs S. et Weber C., Comment définir la difficulté scolaire en matière de langue(s), Paris, Éditions Riveneuve.

Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés

Catherine MENDONÇA DIAS

Professeur et formatrice au CASNAV de l'académie de Bordeaux

Université de Nice, rattachée à l'UMR ADEF.

Chaque année, venus d'autres pays, des élèves allophones arrivent à l'école française. Ils doivent poursuivre leur scolarité en langue française, langue seconde sur le plan sociolinguistique (Cuq, 1991), jusqu'alors inconnue ou méconnue et d'autres fois, langue de scolarisation antérieure. Ils peuvent être inscrits dans un dispositif linguistique, dénommé couramment « classe d'accueil » au collège, où ils travaillent la langue française, suivant une pédagogie spécifique (Bertrand et *alii*, 2000 ; Vigner, 2009) où le temps didactique est ralenti pour permettre d'enseigner les compétences du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, de façon accessible en fonction des niveaux linguistiques (Davin-Chnane, 2005). L'enseignement se distingue du Français Langue Étrangère (Puren, 1988 ; CECRL), en axant ses objets d'études non seulement sur la langue de communication quotidienne mais aussi sur la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002). L'objectif est que les élèves rejoignent le plus rapidement le cycle ordinaire aussi, l'inscription dans un dispositif linguistique est généralement limitée à une année (Mendonça Dias, 2011a) tandis que les recherches ont pu déterminer que 4 à 7 années étaient nécessaires pour acquérir en langue seconde, dans un contexte scolaire, des compétences similaires à celles d'un natif (Thomas et Collier, 2002).

Nous cherchons à mesurer les progressions des élèves au cours de leur troisième année de scolarité en France, au regard des compétences requises dans le cycle scolaire auquel ils appartiennent. Dans quelle mesure un écart persiste-t-il entre les compétences linguistiques

d'un élève allophone arrivé depuis trois ans et un élève natif de même niveau scolaire ? Quelles conclusions en tirer sur le soutien à apporter aux élèves arrivés récemment en France ? Nous avons mené un suivi de cohorte de 80 élèves nouvellement arrivés que nous présentons dans un premier temps et, dans le présent article, nous avons choisi de développer les résultats portant sur les compétences en production écrite, à travers l'analyse de rédactions.

1. Présentation de la cohorte et du test linguistique

Nous avons suivi 80 collégiens, tous arrivés en France dans le courant de l'année scolaire 2008-2009 et scolarisés dans la même académie. La cohorte se compose de 37 élèves, non francophones au départ, qui ne connaissaient pas du tout le français à leur arrivée (désormais NF) tandis que 15 l'avaient étudié dans des cours de langue vivante (désormais LV) dans leur pays d'origine et 28 autres collégiens, issus de pays africains francophones, l'avaient eu comme langue de scolarisation (désormais FLS). A leur arrivée en France, une évaluation écrite en langue d'origine a mis en évidence des compétences en compréhension écrite et en mathématiques. Un entretien a permis connaître l'âge, le parcours scolaire antérieur, le projet migratoire, le niveau socioculturel et la situation familiale. Ces données nous permettent de mieux comprendre les résultats obtenus.

En janvier 2011, alors que cela faisait près de trois ans qu'ils étaient scolarisés en France, nous avons retrouvé ces élèves. Ils étaient encore collégiens ou devenus lycéens, scolarisés à travers 28 établissements, la plupart en zones d'éducation prioritaire (désormais ZEP)¹. Nous leur avons fait passer un test linguistique pour évaluer leur progression linguistique à l'écrit, en français. Ce test, d'une durée de 50 minutes, était composé d'un exercice à closure, d'une compréhension de texte et d'une rédaction. Afin de situer leur niveau comparé aux élèves natifs, nous avons proposé ce test à des élèves de classe type (une classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} en zone d'éducation prioritaire et pour comparaison, une classe de 5^{ème} hors zone). Dans nos tableaux, ils figurent sous l'appellation de « classe type ZEP » ou « classe type hors ZEP ».

2. La production écrite : les compétences évaluées

La production écrite nous a permis d'évaluer la capacité à écrire du pilier 1 « Maîtrise de la langue » du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, mise en perspective avec

¹ Ces dernières ont été reclassées en Réseau Ambition Réussite (RAR) ou Réseau de Réussite Scolaire (RRS). Par commodité, nous utilisons l'ancienne terminologie générique d'Education Prioritaire.

la capacité décrite dans l'échelle de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001 : 26-28), à laquelle on pourra se reporter avec profit. Pour que le sujet de rédaction soit accessible à tout niveau linguistique, il devait appartenir à la sphère très proche et quotidienne de l'élève et faciliter l'expression écrite au niveau introductif, tout en permettant aux utilisateurs indépendants de développer une argumentation. Le sujet retenu a été 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. À l'école, tu discutes avec Sami de sa décision.

A partir des copies des élèves de la cohorte, nous avons construit un barème de vingt compétences dégagées, figurant dans le tableau ci-dessous. A partir du moment où il y avait une erreur, l'item n'était pas validé. Un seuil de tolérance a parfois été accordé pour les copies les plus longues et avec de bonnes occurrences, de sorte qu'elles ne soient pas pénalisées. Généralement, tous ces items étaient présents dans les copies, exception faite de celles très courtes pour lesquelles les compétences n'ont pas été validées par défaut. Avec ce barème, l'élève a perdu des points non pas à cause du nombre d'erreurs, mais de leur diversité.

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	Écriture 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.	"Tu dois parlé" pour "Tu dois parler"
12	Usage adéquat des temps	Utilisation du bon temps et mode.	"Il faut que tu apprends le français" pour "apprennes"
13	Homonymes grammaticaux	Orthographe correcte pour les homonymes grammaticaux.	sa/ça, mais/mes, et/est
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".	"Je sais pas" pour "je ne sais pas"
17	Elision	Forme élidée quand c'est nécessaire (je/j', te/t', etc.).	"je ai appris" pour "j'ai appris"
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.	« AWA conune labas college »
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.	Absence de retours à la ligne dans le cadre de dialogue.

Tableau 1. Barème de la production écrite

3. Deux indicateurs de réussite : la longueur des textes et la ponctuation

En premier lieu, d'après les résultats, la longueur des textes proposés par les élèves de la cohorte dépend de leur niveau linguistique et scolaire. Leur rédaction a été plus longue, à niveau scolaire égal, par rapport aux classes-types. Ce constat semble positif pour le rapport à l'écrit car, quelles que soient leurs compétences, les élèves ne sont pas inhibés pour rédiger et paraissent motivés malgré des difficultés langagières. Toutefois, des élèves ont rendu des copies blanches : seulement 2 en classe-type contre 9 parmi les élèves récemment arrivés. Ces derniers sont proches de la situation d'illettrisme ou n'ont pas compris le sujet. De plus, huit élèves de la cohorte ont rédigé des textes courts, comportant moins d'une trentaine de mots. Les difficultés ne sont pas forcément les mêmes qu'en classe-type. En effet, pour les élèves de la cohorte, nous rencontrons trois cas de figure.

Premier cas, l'élève ne comprend pas le sujet :

je marche avec sami et je parle avec sami apre je joue au football avec sami et je veux marche avec sami.

Deuxième cas, l'élève se contente d'explicitier le 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.

Troisième cas, l'élève respecte le sujet mais a des difficultés pour construire un texte :

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.

En classe type, tous les élèves ont respecté la consigne, même si leur texte a été court, avec une orthographe défailante. Par ailleurs, ils ont compensé leur résultat insuffisant à cet exercice par de meilleures performances en compréhension écrite ou à l'exercice à closure, ce qui n'est pas le cas pour les élèves de la cohorte où les résultats sont insuffisants pour les 3 exercices si bien que leur note globale oscille de 0 à 3,5 sur 20. Pour la cohorte, le nombre de mots est donc un indicateur de réussite à l'écrit.

En second lieu, dans la majorité des copies, nous trouvons un minimum de ponctuation initiant la phrase par une majuscule et la clôturant par un point. 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 la note de 14 ou plus), elle est aléatoire dans les copies moyennes (notée entre 10 à 14) et généralement absente dans les copies aux résultats insuffisants. La maîtrise de la ponctuation caractérise ici les rédactions les meilleures productions écrites.

4. Le lexique

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* »). Les adjectifs sont peu représentés, sous forme plutôt attributive. Les substantifs, peu nombreux, majoritairement concrets (l'école, les amis, les professeurs, etc.), appartiennent au champ scolaire.

On relève des substitutions de termes. 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 (pour *encouragement*). Cependant, ces approximations sont ponctuelles et 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 quand les élèves avaient déjà étudié le français en tant que langue vivante. Cependant, est-ce

spécifique aux élèves récemment arrivés ? Si nous nous penchons sur les copies des élèves de classe type en ZEP, près d'un quart contient des erreurs similaires : ainsi, un adolescent réclame au lieu de clamer (« *je ne comprend pas ! *reclama-t-il* ») tandis que l'autre ne peut pas acheter une école alors qu'il suffirait de payer (« *tu pourrait arrêtez l'école et allait dans une école spécialisé ! - Mais, je n'y pas assez l'argent pour *achetez !* »). Si les élèves de la cohorte commettent de plus nombreuses confusions de termes, il n'en est pas moins que les élèves de classe type sont aussi confrontés au même phénomène.

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, Patricia introduit son dialogue comme il suit : « *à dix heures pull en creantion* » (à la place de « *à dix heures pile en récréation* ») tandis que Cecilya raconte sa venue « *en français* » pour désigner la France, Stanimir explique comment « *apprendre plus vite* » (pour *vite*), etc. Ces dernières observations nous amènent à ausculter de plus près l'orthographe lexicale.

5. L'orthographe lexicale exacte

Un quart des élèves de la cohorte a remis une copie exempte d'erreurs en orthographe lexicale, toute longueur de texte confondue. Nous avons remarqué déjà avec l'exercice à closure que les élèves récemment arrivés maîtrisaient moins de structures, mais elles étaient mieux maîtrisées sur le plan orthographique qu'en classe type, en ZEP. 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 :

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.

Pour l'ensemble des copies, 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. Pour ceux-là, nous remarquons que la compétence « recopier un texte » n'est pas forcément acquise. Ainsi, nous relevons les termes de la consigne, de niveau A1, sous des orthographes variées : « *arrêter* » devient « *arrté* », « *arret* », « *arrete* », « *arété* », « *s'arête* ». 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. Par exemple, Onay écrit dans le même énoncé « *moi je m'appelle onay [...] moi je m'appel AWA* », tandis que Namona orthographie « *se moquer* » d'abord « *ce morque* » puis « *ce morce* ». Ces élèves développent aussi une orthographe phonétique : « *pourqoie sa va un peut ?* », pratique qui permet de débloquer l'écrit. Toutefois, plusieurs écrivent de façon non phonétique. Trois cas de figure apparaissent : la transcription de la langue parlée (« *pase que* » pour « *parce que* ») ; l'absence du phonème dans la langue d'origine (un arabophone écrivant « *alours* » pour « *alors* ») ; 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 République Démocratique du Congo ayant été scolarisée antérieurement en langue française :

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

Sami : Me comment je vais fait je compta rien.

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

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

Cette copie synthétise les difficultés rencontrées pour des élèves depuis près de 3 ans, tout âge et profil linguistique confondu. Sur le plan de l'orthographe lexicale, nous ménagons une place particulière pour la discrimination [e], [ɛ] et [ə], qui concerne plus particulièrement les élèves issus de pays africains francophones. On voit dans le tableau ci-dessous que seulement 40 % d'entre eux orthographient correctement ces phonèmes.

	Pourcentage de réussite	
	Orthographe phonétique hors [e] ; [ɛ] / [ə]	Discrimination [e] ; [ɛ] / [ə]
NF	40%	60%
LV	48%	48%
FLS	60%	40%
Classe type ZEP	75%	73%

Tableau 2. Les taux de réussite en orthographe phonétique

Il peut s'agir de l'omission des accents (« **l'ecole* ») ou le graphème <e> est utilisé pour produire le phonème [e] : prenons l'exemple des déterminants avec « **de difficulté* » pour « *des difficultés* », « **te effort* » pour « *tes efforts* », etc. Inversement, le phonème [e] est

confondu avec le phonème [ə] : « *je *n'ai comprends rien* ». 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* ».

6. Respect des règles d'accord

L'accord en genre et nombre entraîne des erreurs courantes pour les élèves de classe type, erreurs 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. 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 : on peut alors supposer qu'il s'agit d'erreurs « ancrées ».

En ce qui concerne les terminaisons verbales, elles sont les mal-aimées de tous les 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 l'omettent à la ligne suivante. Toutefois, les élèves qui n'avaient jamais étudié auparavant la langue française demeurent plus vigilants que les autres : 20 % d'entre eux n'ont commis aucune erreur tandis qu'ils n'étaient que 7 à 8 % pour ceux qui avaient une connaissance antérieure de la langue française. En second lieu, nous relevons des erreurs en relation avec le temps ou le mode, mais de façon moins fréquente puisque près d'un tiers des élèves n'ont pas commis d'erreurs. L'erreur type est la confusion du participe passé avec l'infinitif ou l'imparfait : « *tu pourras *arrivé* », « *j'*essayé de le *motivé* » mais aussi la terminaison du futur avec celle du conditionnel. Enfin, en troisième lieu : le temps ou mode n'est pas approprié. Sonia nous en offre un exemple : « *Si je devrai lui donner un conseille, ce sera surtout de ne pas abandonner* ». Le subjonctif a aussi posé problème (« *Il faut que tu prends ton temps* »). 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* ».

Observons la négation du verbe. 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 dans leur pays d'origine, en contexte hétéroglotte, qui, ici, ont été plus rigoureux sur la forme négative (omission dans un peu plus du quart des copies). Ces erreurs ne sont pas spécifiques aux élèves de la cohorte.

7. La syntaxe

Voici différents types d'erreurs syntaxiques rencontrés :

Type d'erreur syntaxique	Exemples relevés à travers les copies de la cohorte
absence d'un mot ou ordre des mots incorrect	« <i>tu vas trouvé ce n'est pas difficile</i> »
emploi des auxiliaires ou des verbes transitifs directs et indirects	Sami « <i>sera en vie de te mariè</i> »
emploi d'un pronom	« <i>ne les en veux pas</i> »
emploi d'un déterminant	« <i>je ne vais pas baisser mes brases</i> »
emploi d'une préposition, adverbe, conjonction	« <i>on a dans notre disposition des aides</i> »

Tableau 3. Les erreurs syntaxiques

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. Toutefois, les erreurs liées à la syntaxe ne sont pas réservées aux élèves récemment arrivés en France, loin s'en faut, comme il apparaît dans le tableau ci-dessous :

	Pourcentage de réussite en syntaxe
NF	26%
FLS	32%
LV	40%
Classe type ZEP	50%

Tableau 4. Les pourcentages de réussite en syntaxe

L'écart de réussite se réduit notamment entre les élèves qui avaient le français en langue vivante (LV) et les natifs qui ont effectué toute leur scolarité en France.

8. Comparaison des compétences atteintes à l'écrit

Au cours de leur 3^{ème} année, les nouveaux arrivants demeurent en décalage linguistique par rapport aux élèves de classe type. La moyenne générale obtenue par 80 élèves arrivés en France depuis près de 3 ans, scolarisés de la 5^{ème} à la 2^{nde}, est inférieure à celle d'une classe de 5^{ème} en éducation prioritaire ; l'écart s'accroît quand on compare avec une classe hors ZEP. La moitié des élèves de la cohorte n'atteint pas la moyenne au test linguistique, dont l'obtention correspond environ au niveau B1, d'après les croisements que nous avons pu réaliser à partir des résultats d'une partie de ces élèves au Diplôme d'Études en Langue Française, calibré sur le CECRL. Pourtant, d'autres résultats concernant l'obtention du brevet par les élèves de la cohorte nous apprennent que le niveau B1 est nécessaire pour poursuivre un cursus choisi en filière générale, technologique ou vers un bac professionnel. L'enjeu de ce niveau linguistique s'avère important pour la poursuite d'études.

En fait, cette faible moyenne générale s'explique par le nombre accru de notes inférieures à 5, que l'on ne trouve pas dans les classes types, comme le fait apparaître le tableau ci-dessous. Si on compte plus de 20 % d'élèves de la cohorte dont les résultats au test sont en dessous des 5 points, cela concerne principalement les élèves qui étaient au départ non francophones. Des copies se caractérisent par une production écrite inférieure au niveau A1, une écriture phonétique et l'incapacité à exprimer sa pensée en français, à l'écrit. Ces élèves se répartissent en trois catégories : les peu scolarisés antérieurement, ceux en échec scolaire dans leur pays d'origine et ceux qui utilisent peu le français oral hors de l'école, n'adhérant pas toujours au projet migratoire, d'après leurs enseignants. Au regard de ces résultats, la durée d'inscription en classe d'accueil limitée à une année est insuffisante. En une année, les élèves ne sont pas en mesure d'acquérir les compétences développées en langue française, dans les classes d'accueil (Mendonça Dias, 2011b). Les erreurs sont plus marquées qu'en classe type et la difficulté s'amorce dès la compréhension écrite de la consigne tandis que la production devient peu cohérente au vu de la maîtrise orthographique, syntaxique et lexicale. On peut alors supposer que les remédiations doivent être accompagnées d'un travail à l'oral renforcé et pourraient reprendre des apprentissages du primaire, notamment dans la relation phonèmes-graphèmes.

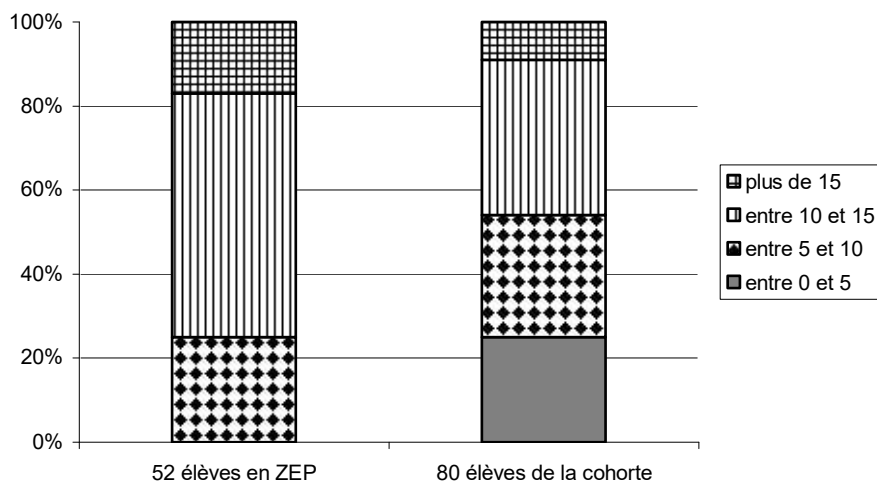


Tableau 5. Les notes des élèves au test linguistiques

En revanche, l'écart n'est pas significatif entre les copies insuffisantes, entre 5 et 10. De même, l'écart parmi les meilleures copies, au-dessus de 15, est plus réduit. En moins de 3 années de scolarisation, un groupe d'élèves parvient à atteindre un niveau comparable aux natifs et parmi les plus brillantes copies, tout profil confondu, on compte 3 élèves qui ne connaissaient pas un mot de français à leur arrivée. L'hétérogénéité caractérise leur profil sur le plan de la langue (bulgare, chinois, edo), de l'âge (12 et 15 ans), du projet migratoire (demande d'asile, regroupement familial) et du niveau social. Seul point commun : de bons résultats lors du test initial en langue d'origine en 2008-2009. On retrouve cette corrélation entre la progression linguistique et les compétences scolaires initiales avec les élèves ayant eu français en langue vivante, scolarisés régulièrement : ceux qui avaient de bonnes compétences en compréhension écrite et en mathématiques dans leur langue d'origine obtiennent de meilleurs résultats en français. Ils rattrapent un niveau proche de celui des élèves issus des pays francophones, dont les productions se caractérisent par des erreurs apparemment ancrées (ils obtiennent le score de réussite le plus faible de la cohorte en orthographe grammaticale et pour la discrimination des [e], [ɛ] et [ə]).

Pour illustrer les données chiffrées du tableau précédent, nous rapportons des rédactions produites par des élèves arrivés en France depuis moins de trois ans, tous non francophones à leur arrivée, et par des élèves natifs qui ont suivi toute leur scolarité en France. Pour chaque groupe, trois copies d'élèves en 3^{ème} sont sélectionnées : celle 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. L'exercice à closure et la production écrite (PE) sont notées sur 20 tandis que l'exercice de compréhension écrite (CE) est noté sur 5 points.

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>Elève 1, 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>Elève 2, 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 interesse 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>Elève 3, 15 ans (<i>closure :13-CE : 5 ; PE :</i></p>

Tableau 6. Des productions écrites d'élèves de 3^{ème}

9. Conclusion sur l'étude

Les résultats au test linguistique permettent d'évaluer les progressions linguistiques des élèves nouvellement arrivés en France, au cours de leur 3^{ème} année, par rapport aux élèves natifs. En résumé, au cours de la 3^{ème} année, en ce qui concerne la production écrite, les élèves évoqués dont le niveau est inférieur au A2 requièrent une attention particulière, avec un enseignement distinct de ce qui se pratique en classe type, dont le niveau linguistique et les compétences ne sont pas accessibles, même avec une adaptation. Cet enseignement devrait être aussi renouvelé par rapport à ce qui se pratique en classe d'accueil, avec notamment un travail plus étroit avec l'oral et la reprise de points d'alphabetisation. Un cadre spécifique d'apprentissage semble alors indispensable.

A l'opposé, les élèves dont la moyenne générale a été supérieure à 5 produisent des erreurs plus similaires à celles rencontrées dans les rédactions de classe type, mais plus nombreuses et parfois caractéristiques, suivant la connaissance antérieure de la langue française. Ces données peuvent alors fournir des pistes de travail lors du travail de production écrite, au cours d'un apprentissage systématique de la langue française, où séparer les élèves natifs des élèves arrivés en cours de scolarité ne semble pas se justifier ici, sur le plan pédagogique et didactique, lors de la 3^{ème} année en France.

Bibliographie

Bertrand D., Viala A. & Vigner G. (dir.) (2000). *Le Français Langue Seconde*. Paris : CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

Bourny G., Braxmeyer N. et alii (2000). *Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de la Programmation et du Développement, Sous-direction de l'évaluation. Disponible en ligne <http://media.education.gouv.fr/file/64/3/4643.pdf>

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Chiss J.-L. (dir.) (2007). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.

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

- Davin-Chnane F. (2005). *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat. Lille : ANRT Diffusion.
- Klein C. & Salle J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Mendonça Dias C. (2011a). « Synthèse n° 4 : les progressions linguistiques des élèves en classe d'accueil ». Disponible en ligne http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59
- Mendonça Dias C. (2011b). « La classe d'accueil, de la pratique à la théorie ». *Le langage et l'homme* 46/2. pp. 111-122.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011). *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP, coll. Repères et références statistiques 2011.
- Thomas W., Collier V. (2002), *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.
- Vigner G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.