



HAL
open science

Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones. Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école, Lambert Lucas, pp.187-201, 2020, 978-2-35935-300-6. hal-03636548

HAL Id: hal-03636548

<https://hal.science/hal-03636548>

Submitted on 11 Apr 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. (2020). « **Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones** », in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones

Parmi les élèves allophones nouvellement arrivés en France, neuf élèves sur dix bénéficieraient d'une prise en charge spécifique (Robin 2018), principalement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) où est dispensé un enseignement intensif de la langue française, en tant que langue seconde. Cet enseignement se déroule sans programme particulier (Mendonça Dias 2012), en tenant compte du fait que « *la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude* » (Marcus 1999 : 12), suivant une didactique et une pédagogie facilitant l'accès aux compétences scolaires visées (Chnane-Davin 2005 ; Vigner 2006 ; Verdelhan-Bourgade 2002), en s'appuyant éventuellement sur le plurilinguisme¹ et les compétences culturelles individuelles (Mendonça Dias 2014). Lorsque ces élèves terminent leur première année scolaire en France, une partie d'entre eux ne bénéficient souvent plus de soutien pour étudier la langue française, quel que soit leur niveau, bien que la circulaire en vigueur de 2012 envisage que l'apprentissage d'une langue seconde se déroule sur le long terme. Dans une étude précédente, il était apparu que les élèves devraient atteindre le niveau B1 pour réussir le brevet des collèges et suivre une orientation scolaire choisie en filière générale, technique ou en bac professionnel, ce à quoi les jeunes au départ non francophones parviennent plutôt au cours de leur 3^e année scolaire – en moyenne – quand ils ont été régulièrement scolarisés auparavant (Mendonça Dias 2012).

Les études sur l'appropriation d'une langue seconde donnent des indicateurs sur le rythme d'apprentissage. Dans le présent article, nous allons présenter une étude des performances linguistiques des élèves allophones, au cours d'une année scolaire, pour en dégager quelques propositions didactiques. D'abord, nous allons décrire la méthodologie utilisée dans le cadre du projet Evascol², consistant en exercices numériques et en présence. Ces tests ont été soumis dans des UPE2A primaire et secondaire des académies de Montpellier (désormais académie A) et de Bordeaux (académie B) à un échantillon de 353 élèves allophones nouvellement arrivés, que nous allons caractériser. Puis, nous commenterons les résultats de leurs performances linguistiques ce qui donnera lieu à une analyse des implications didactiques et à la formulation de préconisations pour l'enseignement du français, dont on retrouve le détail dans le rapport remis au Défenseur des droits (Armagnague et alii 2018).

1. Présentation de la méthodologie pour une enquête longitudinale quantitative et qualitative

1.1 Deux passations d'exercices dans une même année scolaire

Nous cherchions à observer des progrès des élèves et avoir une vision des niveaux linguistiques en présence en UPE2A au fil d'une année scolaire. Notre protocole d'observation (Mendonça Dias 2017) est basé sur la coopération de 27 enseignants partenaires, à travers deux académies et avec

¹ Se reporter dans le présent ouvrage aux chapitres des auteurs suivants : Auger ; Avery ; Escudé ; Miguel-Addisu ; Stratilaki et Nicolas.

² La recherche pluridisciplinaire, Evascol, portée par l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA) a été financée par la mission Recherches du Défenseur Des Droits.

l'accord des différents acteurs impliqués (CNIL³, recteur, inspecteur, chef d'établissement, enseignant, famille, élève). Ce protocole s'appuie sur des activités numériques en français et en mathématiques, précédées d'un questionnaire personnel sur la scolarisation et la biographie langagière. Ces mêmes tests ont été proposés à deux reprises en décembre 2015 et en juin 2016 aux mêmes élèves primo-arrivants. Nous avons les résultats de 353 jeunes scolarisés à travers 24 dispositifs d'apprentissage du français. Nous allons au préalable présenter le contenu et la forme de ces tests.

En français, les exercices élaborés et basés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), évaluant du niveau A1.1 au niveau B1 (Tagliante 2005 ; Huver et Springer 2011), portent sur la compréhension orale et écrite, en milieu scolaire⁴. En mathématiques, le protocole conçu avec Karine Millon-Fauré, didacticienne des mathématiques, vise à vérifier les acquis des élèves par rapport aux pré-requis curriculaires et aux élèves natifs de même niveau scolaire (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018)⁵. Pour ce faire, le test de décembre était dans la langue du choix de l'élève (18 langues proposées)⁶. En revanche, en juin, lors de la seconde phase, les mêmes exercices de mathématiques n'étaient proposés qu'en français, de sorte à évaluer les transferts de compétences entre langue première et langue seconde, ainsi que les phénomènes d'acquisition et de déperdition au cours de l'année scolaire : est-ce que l'élève réussirait, en français, à réutiliser les connaissances acquises dans une langue précédente ? Dans ces tests, les réponses apportées par les élèves conditionnaient la succession des exercices numériques : des réponses exactes débloquaient des exercices plus difficiles.

De plus, en juin, des exercices en géométrie⁷ et en fluence⁸ ont été soumis en présence. Un groupe de 27 élèves a réalisé des tracés géométriques après lecture d'énoncés rédigés en français. En fluence, 18 élèves ont lu un texte informatif dans leur langue d'origine ou de scolarisation antérieure (Rafoni et Deruguine 2003 ; Deruguine 2008). Cette lecture, réalisée à haute voix, durait une minute. Puis, pendant une autre minute, cette fois-ci en langue française, ils ont lu un texte narratif intitulé « Monsieur Petit », produit par le laboratoire Cognisciences (Lequette et alii 2008) déjà soumis par l'équipe grenobloise à 1 092 élèves français du CE1 à la 5^e : les scores des élèves étaient classés en fonction du nombre de mots correctement lus en une minute. C'est bien l'évaluation du décodage, et non de la littératie, qui était visée. Toutefois, nous avons modifié deux aspects méthodologiques du test grenoblois. En premier lieu, nous avons comptabilisé les mots lus, qu'ils le soient correctement ou non, car il était difficile de distinguer les erreurs liées au décodage de celles dues à la production phonétique (même avec cette tolérance, les scores demeurent inférieurs à la moyenne des élèves des classes ordinaires, comme nous le verrons plus loin). En second lieu, nous avons cherché à comparer la fluence entre la langue privilégiée par l'élève (langue maternelle ou de scolarisation antérieure) et la langue française, pour observer la corrélation de vitesse de lecture oralisée entre les deux langues. Cet objectif a été compromis par le fonctionnement syntaxique et lexical des langues : par exemple, les mots thaï se suivent sans

³ Commission nationale de l'informatique et des libertés.

⁴ Exercices conçus par Mendonça Dias, en ligne : <https://evascol.hypotheses.org/exercices-en-ligne>

⁵ Se reporter au chapitre du présent ouvrage : « Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques », par Millon-Fauré.

⁶ La numérisation des exercices en mathématiques a été possible grâce à l'aimable accord de l'académie d'Aix-Marseille, à travers notamment la personne de D. Caraty, et grâce au soutien technique d'A. Clavé-Mercier et C. Delanne.

⁷ Le test de géométrie a été produit et analysé par Millon-Fauré et la passation a été réalisée par Azaoui et Mendonça Dias.

⁸ Le protocole de recherches en fluence et les analyses des résultats ont été menés par Mendonça Dias, avec A.-C. Oller, enseignante chercheuse en sciences de l'éducation.

espacement ni signe de ponctuation interne, ni majuscule, aussi un décompte de mots et de phrases était compromis, etc. Malgré ces difficultés, nous avons pu estimer la fluidité : le temps d'hésitation, de silence, de reprise... ou l'impossibilité de lecture oralisée étaient autant d'indicateurs du rapport au code écrit dans une langue connue.

Nous avons complété nos données avec les résultats et les productions écrites des élèves concernés par la passation du Diplôme d'études en langue française (DEL F), à la mi-mai, ainsi que des bulletins scolaires, quand ces documents étaient accessibles.

1.2 L'échantillon des 353 élèves participants

353 élèves ont participé au test mais certains ont été absents en phase 2 (conseil de classe passé, intégration complète en classe ordinaire, sorties scolaires, ramadan, déscolarisation et déménagement), tandis que de nouveaux arrivés en cours d'année ont participé. Nous avons donc 320 participations en phase 1 et 234 participations en phase 2. Ainsi, 199 élèves ont réalisé les exercices de français en phases 1 et 2, tandis que 177 élèves ont réalisé les exercices de mathématiques des deux phases.

A l'exception d'un seul élève⁹, tous étaient inscrits dans un dispositif. Pour l'académie B, l'échantillon était représentatif des UPE2A puisque 33 UPE2A étaient représentées parmi les 45 de l'académie ainsi que quatre dispositifs destinés aux élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA) sur les cinq existants. Les participations des enseignants de l'académie A étaient plus aléatoires. Les élèves étaient répartis à travers 36 établissements, ce qui correspond en fait à 24 dispositifs où interviennent 27 professeurs de français partenaires pour cette recherche (des établissements comportent deux unités, un professeur des écoles itinérant circule dans dix écoles...). Les trois quarts étaient en collège et le quart restant de l'échantillon relevait des écoles ou des lycées. La répartition garçons-filles était relativement équilibrée dans l'ensemble des dispositifs, avec un peu plus de garçons : 188 contre 162 filles¹⁰. Plus des deux tiers des élèves de l'échantillon étaient arrivés dans le courant de l'année scolaire de la recherche (2015-2016), et les autres depuis plus d'un an (ce qui signifierait que les UPE2A dédiées aux nouveaux arrivants, normalement sur une durée d'une année scolaire, suppléent l'absence de dispositif linguistique de suivi).

Le formulaire numérique soumis aux élèves les amenait à indiquer leurs pays d'origine et leurs langues. Nous nous appuyons donc sur du déclaratif des jeunes (vérifié par leur enseignant après extraction des réponses). Observons leurs réponses : 55 pays sont mentionnés, sachant que certains jeunes en indiquent plusieurs, en fonction de leur parcours migratoire. Les origines géographiques varient d'une académie à l'autre. Les trois pays les plus cités par les jeunes sont ici l'Espagne, le Portugal et la Bulgarie. Remarquons que les 45 élèves bulgares se trouvent dans une même agglomération et s'ils sont surreprésentés dans les dispositifs pour élèves peu scolarisés antérieurement, ils sont aussi proportionnellement nombreux dans les UPE2A ordinaires de cette même agglomération. L'académie A est, quant à elle, caractérisée par la présence de nombreux élèves venus d'Espagne qui, ici, représentent le tiers de ses participants.

51 langues sont représentées parmi celles déclarées comme premières, et elles ne correspondent pas forcément à la langue officielle du pays d'origine. 92 élèves sont arabophones, arrivés du Maghreb ou d'Europe occidentale. On n'obtient donc pas une équivalence pays / langue première. Un

⁹ Sur un total de 487 établissements d'une même académie, un seul enseignant dispensant un soutien à un élève sans dispositif a bien voulu participer aux tests.

¹⁰ Pour 3 élèves, le sexe n'a pas été renseigné.

septième des élèves seraient bilingues depuis la petite enfance (voire plurilingues), sachant que les élèves développent des compétences au gré de leurs trajectoires migratoires.

Un peu moins de la moitié des élèves sont inscrits dans leur classe d'âge et les autres ont une année de décalage ou davantage, car beaucoup arrivent en cours d'année. Au collège, l'inscription des élèves dans une classe d'âge inférieure est plus fréquent qu'en primaire, notamment pour ceux qui relèveraient de la 3^{ème}, ce qui permet de différer leur orientation au lycée, d'autant plus qu'il n'y aura pas de prise en charge pour eux, du moins dans l'académie B qui ne comprend pas d'UPE2A au lycée, et rarement d'heures de soutien linguistique. Les résultats en mathématiques – concernant 177 élèves de l'échantillon – montrent que, dans les conditions de passation de tests, plus de la moitié des élèves présentent un retard de près d'un an, au moins, par rapport au niveau moyen d'une classe ordinaire correspondant à leur âge¹¹ (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018).

1.3. L'arrivée progressive du français dans le répertoire plurilingue

Les jeunes allophones arrivant en France ont, *de facto*, une langue première (ou plusieurs) en usage. Certains connaissent le français, appris comme langue vivante étrangère ou seconde dans un pays précédent (Mendonça Dias 2012). Le bi/plurilinguisme constitue la norme : plus de la moitié de l'échantillon déclarent utiliser au moins deux langues à la maison, voire trois ou quatre langues (notons que le fait de nommer les langues de son répertoire langagier n'infère pas ici un degré de compétence). Ce plurilinguisme se serait construit dans le temps puisque 300 des 353 élèves ne déclaraient qu'une seule langue maternelle.

Au fur et à mesure qu'ils acquièrent des compétences en français, leur bi/plurilinguisme se caractérise par des compétences langagières asymétriques qui évoluent : par exemple, les plus jeunes continuent rarement la pratique de l'écrit dans des langues précédentes, au profit du français. L'adhésion au projet migratoire des élèves que nous désignons « migrants » (dans la mesure où le départ ne relève pas de leur choix) ou les « conflits de loyauté dans lesquels l'enfant peut être pris entre la culture, l'origine de ses parents et la culture française dans laquelle il se construit » (Goï 2008) peuvent influencer, voire différer, l'entrée dans cette langue additionnelle, pour reprendre la terminologie anglophone (*as additional language*). A l'inverse, des motifs personnels peuvent accélérer le processus d'appropriation, avec parfois comme revers, des phénomènes d'attrition en langue première. Signalons que 30 élèves déclarent ne plus utiliser à la maison leur langue maternelle, au profit d'une langue seconde antérieure (cas de l'espagnol pour un arabophone ayant vécu en Espagne) ou du français (cas de mineurs isolés habitant en foyer). D'après les réponses des élèves, le français arrive progressivement dans la sphère privée. 5 % des 353 élèves déclarent que le français devient la langue exclusive de la maison (cas de familles recomposées avec un Français) et pour 44%, le français est déclaré présent à la maison, avec des degrés certes variables d'usage, en partage avec une ou d'autres langues.

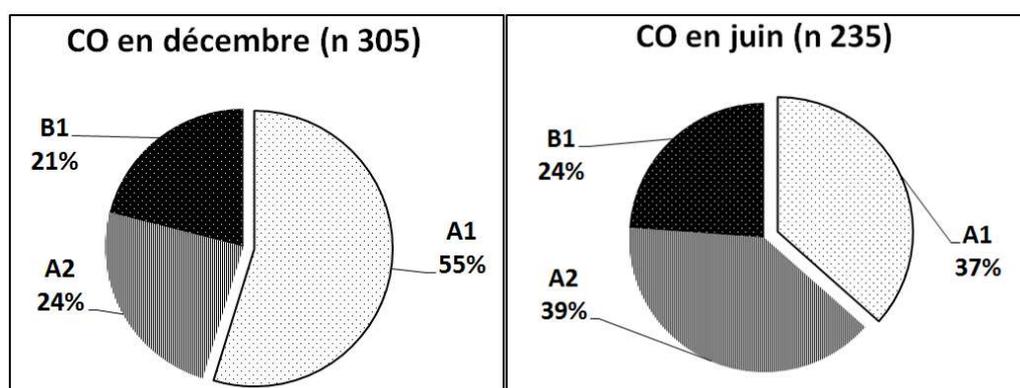
Dans cette étude, l'évolution du niveau linguistique individuel apparaît : par exemple, pendant une année scolaire, un élève développe des compétences en français correspondant au niveau A1 en cours. De ce fait, dès le niveau élémentaire, il serait possible de le considérer comme francophone, non pas tant sur le critère des performances mais du moins, sur la fréquence de cet usage dans des situations ne serait-ce que scolaires. Caractérisons maintenant ces compétences.

¹¹ Les mêmes tests avaient été soumis à des classes ordinaires par l'académie d'Aix-Marseille qui nous a communiqué les résultats permettant la comparaison.

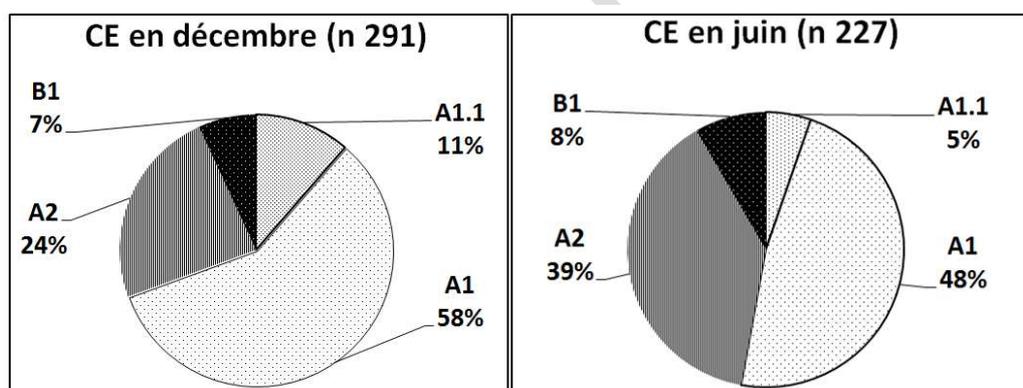
2. Analyse des résultats aux activités de français

2.1 Performances et progrès en compréhension en français : les activités numériques

Après avoir présenté la méthodologie et l'échantillon, passons aux principaux résultats. Sur chaque graphique, des niveaux apparaissent : A1 introductif (pour un élève en mesure de comprendre une consigne scolaire très simple, courante et concrète telle que « Sortez vos stylos rouges »), A2 intermédiaire (pour un élève pouvant comprendre à peu près une consigne prévisible dans un énoncé plus complexe : « Il faudra écrire sur des grandes affiches parce que nous allons mettre l'exposition dans la cour de récréation ») et B1 dit « niveau seuil » (pour un élève capable de comprendre un article argumenté sur un thème connu). À l'écrit, le niveau A1.1 renvoie ici au stade du déchiffrage.



Doc. 1 : La répartition linguistique dans les UPE2A aux phases 1 et 2, pour la compréhension orale (CO), en décembre 2015 et juin 2016.



Doc. 2. La répartition linguistique dans les UPE2A aux phases 1 et 2, pour la compréhension écrite (CE), en décembre 2015 et juin 2016.

D'après les résultats, le niveau en compréhension orale est généralement supérieur à la celle à l'écrit. Ce constat n'est pas systématique. Par ailleurs, la différence est parfois minime (par exemple, fin A1 en compréhension écrite et début A2 en compréhension orale). Certains élèves originaires de pays francophones de l'Afrique subsaharienne ont un niveau en compréhension orale guère supérieur à celui de la compréhension écrite, ce que nous désignons par l'expression « illusion de l'oral ». En effet, une maîtrise des énoncés communicatifs les plus fréquents donne l'impression que l'élève est à l'aise à l'oral, au niveau-seuil. Or les difficultés à l'écrit ne sont pas seulement liées à la maîtrise du code écrit et des règles syntaxiques et orthographiques : le travail à l'oral est nécessaire. Rappelons un précédent suivi de cohorte de 190 élèves, au cours de leurs trois premières années en France : les résultats détaillés à l'examen du DELF scolaire avaient mis en

évidence qu'à partir des niveaux B1-B2, on observait une inversion des performances et la compréhension orale devenait finalement plus difficile que la compréhension écrite (Mendonça Dias 2012 : 294).

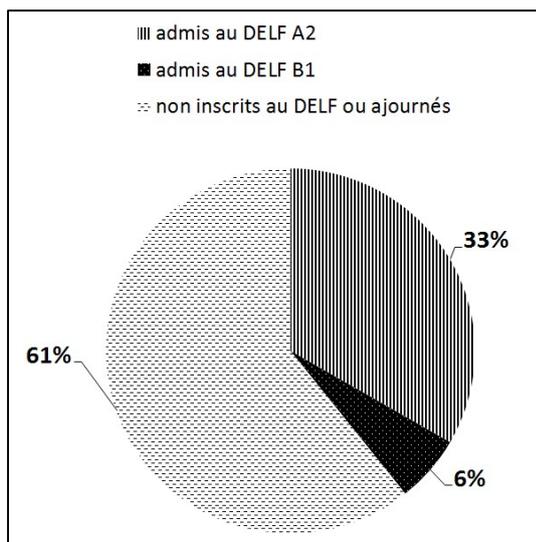
En ce qui concerne la réception de l'écrit, un premier exercice amenait l'élève à entendre un mot isolé répété et à en retrouver la forme écrite parmi 6 propositions, comportant des syllabes simples (par exemple, Canada). Parmi un échantillon de 46 élèves NSA, 13 élèves qui étaient au stade du décodage écrit échouèrent – d'où un niveau A1.1 – tandis que les autres réussirent et obtinrent le niveau A1 en cours. Ces résultats corroborent ceux de mathématiques qui révèlent un pourcentage important d'élèves en décalage scolaire, par rapport aux élèves français du même âge.

Les résultats des tests mettent en exergue une importante hétérogénéité linguistique chez les élèves des dispositifs. Nous observons qu'entre les deux passations (phase 1 et phase 2), le nombre d'élèves de niveau A1 diminue. En décembre 2015, plus de la moitié de l'échantillon se situait au niveau A1 en compréhension de l'oral, tandis qu'en juin 2016, c'était moins de la moitié en A1 au profit du niveau A2. Toutefois, l'hétérogénéité linguistique demeure, ce qui implique, sur le plan didactique, que les enseignants ne peuvent pas adopter une progression linéaire du A1 en septembre vers le B1 en juin, mais opter pour une approche différenciée et spiralaire qui prend en compte les niveaux en présence dans la classe, malgré les limites de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée¹². Par exemple, sur le plan grammatical de la conjugaison, on ne peut pas considérer pouvoir aller du présent en septembre vers le subjonctif en juin avec un rythme successif et exclusif : il est nécessaire de fonctionner avec une continuité et une reprise des objets d'étude, or certains enseignants ont intégré un « curriculum de l'urgence » (Mendonça Dias 2011), c'est-à-dire qu'ils compressent le travail en abordant *tous* les points linguistiques possibles en une année scolaire – équivalent à la durée d'inscription en UPE2A – au lieu d'organiser une progression dépendant des niveaux des élèves et de leur disponibilité cognitive.

Les résultats de juin 2016 (phase 2) mettent en évidence une hétérogénéité linguistique analogue. Près de la moitié des élèves sont encore positionnés au niveau A1 dans les résultats généraux aux tests. Nous pouvons resserrer l'observation sur les seuls élèves arrivés en 2015-2016, c'est-à-dire dans leur première année d'UPE2A, en examinant les résultats au DELF. Prenons l'exemple l'académie B (dans laquelle la récolte de ces données a été rendue possible). Plus de la moitié¹³ ne sont pas inscrits au DELF A2 ni B1, lors des épreuves qui se déroulent à la mi-mai, car la plupart relèvent encore du A1. Or, pour des questions de moyens, cette académie ne proposait pas tous les niveaux du DELF et avait privilégié alors ceux du A2 et B1 mais, comme il apparaît, la majorité de cette cohorte n'a pas été jugée en mesure de valider le A2.

¹² Se reporter à la conclusion du chapitre d'Azaoui dans le présent ouvrage.

¹³ Il s'agit des collégiens, voire lycéens, car le DELF n'est pas proposé au niveau primaire dans cette académie.



Doc. 3. Répartition de 168 élèves arrivés dans l'académie B en 2015-2016, obtenant le DELF (n 66) de niveau A2 ou B1 ; ajournés au DELF (n10) ; non inscrits au DELF (n 92).

Finalement, les élèves ont une progression critériée personnelle importante : le fait d'être non-francophone, de commencer à interagir et comprendre des discours en milieu scolaire, témoigne d'apprentissages réalisés. Toutefois, à la fin de l'année d'UPE2A, des élèves ont le même niveau que certains de leurs camarades en début d'année scolaire : par exemple, Diana a atteint le début du A2 à la sortie du dispositif en juin tandis que Diogo, lorsqu'il a été inscrit en septembre dans le dispositif, avait le niveau début A2. On voit bien dès lors que le motif convoqué de maîtrise de la langue pour justifier l'UPE2A n'est pas toujours probant dans la réalité du terrain : les élèves sortent du dispositif avec un niveau similaire à d'autres qui y entrent. C'est que la convergence des besoins linguistiques avec d'autres motifs (telle que l'acculturation au nouvel environnement scolaire...) présideraient les choix pédagogiques d'inscription en UPE2A. Et concernant la sortie du dispositif, celle-ci serait motivée par des raisons structurelles et économiques d'une part (nécessité de libérer des places pour de nouveaux arrivants, etc.) et, d'autre part, l'objectif d'inclusion complète en classe régulière. Toutefois, le rythme d'appropriation d'une langue seconde par les élèves allophones ne correspond pas à l'offre institutionnelle d'enseignement et, à l'issue de l'année en UPE2A, le niveau de nombreux élèves demeure en deçà du niveau B1, niveau à partir duquel des cours complexes peuvent être appréhendés. Ainsi, « le temps institutionnel n'est pas le temps de la classe dispositif FLS », constatait Chnane-Davin (2005 : 407), qui convoquait par ailleurs Vygotski et sa théorie sur la zone proximale de développement : "On ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre" [...]. Car "enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul" [...] » (*ibid.* : 416).

2.2 Fluence en lecture oralisée

Des compétences insuffisantes en décodage peuvent constituer des obstacles à la compréhension écrite. Comme indiqué plus haut dans la présentation méthodologique, pour observer le décodage, nous avons évalué le nombre de mots lus, en une minute, par un échantillon restreint de 18 élèves (un tiers d'écoliers et deux tiers de collégiens), ayant effectué tout le protocole de recherches et auprès desquels des observations de classe avaient été menées. Ces élèves ont, dans un premier temps, lu un texte dans la langue de leur choix, puis un texte en français, « Monsieur Petit » (Lequette et alii 2008), pour lequel nous avons les résultats obtenus par des élèves français. Pour écarter les approximations phonétiques liées à l'allophonie, nous avons comptabilisé le nombre de mots lus qu'ils l'aient été correctement ou non. Même avec cette adaptation dans le décompte, les

scores demeuraient inférieurs à ceux des natifs inscrits au même niveau scolaire. Nous avons repéré des élèves en difficultés à l'écrit dans leur langue, ce qui se répercutait dans la lecture oralisée en français, et d'autres élèves qui avaient une lecture fluide dans leur langue mais décodaient laborieusement en français. Par exemple, Pira, âgée de 13 ans, en 6^{ème}, lisait en français plus lentement que le plus lent des élèves de CE2 testés par Cognisciences, indépendamment des erreurs de prononciation, alors qu'elle maîtrisait le décodage en thaï avec aisance. Même Carlos, en fin de collège (qui réussit son brevet en juin et relevait du B1) eut un score correspondant au plus bas score d'un élève de 6^e. Les transferts de compétences ne sont pas évidents, la mécanique de la lecture oralisée prend du temps.

Ces résultats nous conduisent à dresser quatre recommandations pédagogiques adaptées aux performances constatées : la nécessité d'introduire un travail systématique et explicite dans la relation graphème-phonème (et pas seulement réservé pour les élèves peu scolarisés antérieurement) ; la pratique de la lecture oralisée et expressive ; le recours à la lecture dans des langues connues à l'écrit pour consolider les compétences et renforcer la confiance des apprenants en situation d'insécurité linguistique. Enfin, l'organisation du tiers-temps se justifie, en dépit des discussions idéologiques qu'elle pourrait susciter sur les catégorisations d'élèves et la crainte d'amalgame avec des élèves en situation de handicap.

2.3 Quelques observations linguistiques pour la classe de mathématiques

Les résultats en mathématiques sont présentés dans un chapitre rédigé par Millon-Fauré dans le présent ouvrage, nous en soulignons rapidement quelques éléments saillants. En juin, 38 % des élèves n'ont pas réussi à réaliser certains exercices lorsque la consigne était en français alors qu'ils avaient su faire ces mêmes exercices lorsque l'énoncé était proposé dans une langue maîtrisée.

Par ailleurs, les élèves ont réalisé un exercice de compréhension écrite qui nécessitait de repérer le nom de fournitures scolaires (équerre, règle, compas), puis les associer aux trois images correspondantes parmi les six proposées. En juin, 36 élèves confondaient encore les termes du matériel, en dépit de leur niveau en géométrie (de niveau cycles 3 ou 4 pour 10 d'entre eux). Pour ce qui concerne les exercices de géométrie en présence, il s'avère que des termes très usités, notamment en cycle 3 et 4, tels que « parallèle » et « perpendiculaire » ne sont pas maîtrisés, indépendamment du niveau linguistique atteint. On peut également s'étonner que des élèves n'aient pas encore assimilé les termes de « cercle » et de « triangle », en fin d'année, tout comme le nom de fournitures scolaires, alors qu'ils ont bénéficié de cours spécifiques de mathématiques dispensés en unité pédagogique.

Face à un énoncé mathématique, les élèves doivent décoder, mobiliser leur connaissance lexicale et discursive, ainsi que maîtriser les notions, de sorte à pouvoir réaliser la tâche mathématique. Ces opérations requièrent du temps supplémentaire, un « ralentissement didactique » (Chnane-Davin, 2005 : 407). Dans ces conditions, au vu de la tri-focalisation¹⁴ (code écrit, compétences langagières et notions disciplinaires), en tenant compte du fait que les élèves arrivent souvent avec des performances inférieures à celles d'un élève de leur classe d'âge et vu que des objets d'étude mathématiques n'avaient pas été abordés dans leur scolarisation antérieure, des organisations d'emploi du temps au sein d'UPE2A paraissent incohérentes : des élèves ne suivent parfois que

¹⁴ Nous reprenons le concept de bifocalisation (Bange 1992), duquel nous mettons en valeur un troisième paramètre, celui du code écrit, inclus toutefois dans les compétences langagières à travers l'orthographe.

deux heures hebdomadaires de mathématiques en UPE2A, parfois sans inclusion dans cette discipline en classe ordinaire. Le volume horaire finalement s'avère donc largement inférieur, diminué de moitié par rapport à ce qu'un élève natif peut prétendre. Les cours de mathématiques en UPE2A sont aléatoires et variables en terme d'intervenants et d'horaires, sans programme spécifique, ni l'assurance qu'un manuel ait été distribué en cours d'année. Enfin, s'il paraît essentiel que les enseignants de mathématiques soient sensibilisés aux dimensions langagières de leur discipline, il est réciproquement profitable que les enseignants de français en UPE2A soient informés des types de discours mathématiques usités par leurs collègues, ce qui pourrait donner lieu à davantage de formations communes.

2.4. Le cas des élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA)

Les six dispositifs d'une même académie, scolarisant des élèves catégorisés NSA ont fait participer 56 élèves (29 garçons et 27 filles), de 11 à 16 ans. Certains étaient arrivés en France depuis 5 ans, mais irrégulièrement scolarisés à cause de migration pendulaire ou de conditions de vie précaire ; leurs compétences écrites relevaient des cycles 1 ou 2.

Si des élèves NSA sont au stade du décodage, la majorité se situe au niveau A1 en cours, en compréhensions écrite et orale. Les marges de progrès au niveau A1, habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites et l'appropriation ralentie est peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès réalisés par les élèves.

Sur le plan linguistique, on retrouve des élèves avec des scores analogues dans des UPE2A ordinaires. Dans ce cas, comment expliquer la répartition des élèves en deux dispositifs distincts ? Si le motif n'est pas linguistique, les raisons peuvent être diverses : connaissances scolaires insuffisantes, assiduité scolaire irrégulière, styles comportementaux parfois « indésirés ». Leur profil et les représentations cristallisent des réticences des équipes éducatives, insuffisamment préparées à ces conditions d'enseignement (Mendonça Dias 2013, 2019). Remarquons aussi que deux tiers seraient dans leur classe d'âge : il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux élèves régulièrement scolarisés antérieurement, inscrits en UPE2A ordinaires, ce qui pourrait révéler une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes. Notons enfin les dilemmes d'enseignement et d'orientation pour les élèves en situation de handicap, identifiée tardivement.

CONCLUSION

En quoi l'étude des performances linguistiques des élèves allophones nous renseigne-t-elle sur la didactique à mettre en œuvre dans les UPE2A ? Nous avons obtenu quelques éléments de réponses basées sur l'appropriation linguistique qui ont conduit à énoncer des recommandations au niveau institutionnel, de l'établissement et de la classe, recommandations non exhaustives et limitées aux seuls points d'observations sur des compétences circonscrites.

Tout d'abord, concernant la période de l'UPE2A, le rythme d'appropriation observé a fait apparaître l'hétérogénéité linguistique constante de septembre à juin. Cette hétérogénéité conduit à envisager la différenciation pédagogique en UPE2A - au-delà du débat idéologique - comme une démarche pédagogique inhérente à la répartition linguistique du groupe multi-niveaux et à l'anticiper dans les supports et l'ingénierie de formation. En second lieu, au vu du répertoire langagier des élèves et au regard des compétences visées en milieu scolaire, les enseignants pourraient davantage mobiliser les langues connues dans une démarche de didactique intégrée et de

comparaison des langues¹⁵. Pour ce qui concerne les compétences en français, les résultats en compréhension orale au fil des mois amènent à reconsidérer les modalités de travail pour les interactions orales. Il serait profitable d'organiser sur le temps scolaire des activités associant élèves d'UPE2A et ceux de classe ordinaire, en vue de productions communes et coopératives de travaux (textes collaboratifs, exposés oraux, etc.). Cette démarche permettrait de provoquer davantage d'interactions entre élèves d'unité pédagogique et élèves de classe ordinaire, dans des activités en classe, en vue de sorties, séjours, projets de citoyenneté... Quant aux résultats en fluence, ils impliquent de ménager davantage de séances régulières, surtout au niveau secondaire, pour expliciter la relation graphème-phonème, la phonétique et renforcer la pratique de la lecture oralisée. En outre, l'exemple apporté par les résultats en mathématiques et les échanges avec les enseignants nous permettent de recommander de distribuer les manuels scolaires aux élèves des unités pédagogiques dès leur arrivée et d'en accompagner la découverte. Il faudrait garantir un enseignement des mathématiques d'un volume au moins égal au cursus régulier, avec un soutien horaire supplémentaire, pour tenir compte de l'appropriation langagière suivant des rythmes d'appropriation ralentis. Une réflexion devrait s'engager sur les modalités d'appropriation des compétences langagières dans l'activité mathématiques par des élèves plurilingues.

Enfin, nous constatons que, comme observé. Dans une partie des établissements enquêtés, aucun suivi n'est prévu, si ce n'est sur le temps libre des enseignants. Après l'UPE2A, les prises en compte des profils particuliers des élèves devraient aussi donner lieu à des aménagements particuliers. Tout d'abord, au vu des profils plurilingues avérés des élèves, le plurilinguisme des élèves pourrait être reconnu dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, pour le domaine 1 : « *Les langages pour penser et communiquer* », concernant l'objectif « *comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère* », au lieu de les dévaluer en prenant comme langue de référence l'anglais. En outre, les résultats en français au terme d'une année scolaire confirment la nécessité d'envisager des politiques publiques scolaires prenant en compte des besoins sur le long terme. Toutefois, si les besoins éducatifs particuliers perdurent, il convient de ne pas prolonger l'inscription en unité pédagogique, mais d'organiser des accompagnements de réinvestissements linguistiques sur le temps scolaire avec des élèves natifs, non pas sur un mode déficitaire mais avec des impulsions de projets scolaires, ainsi qu'aménager les objectifs d'apprentissage en classe ordinaire dans la mesure du possible et du bien-être de chacun¹⁶, et, au moment des évaluations, avec l'octroi du tiers-temps.

Bibliographie

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, 2018, *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits & INSHEA, 2018. Disponible en ligne.

Bange Pierre, 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*. Disponible en ligne.

Chnane-Davin Fatima, 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Villeneuve d'Ascq, Diffusion ANRT.

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

¹⁵ Cf. note 1.

¹⁶ Se reporter dans l'ouvrage au chapitre d'Azaoui sur la souffrance des enseignants.

Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg.

Deruguine Nathalie, 2008, *Passerelles en quinze langues (BIS). Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, SCEREN-CNDP.

Guedat-Bittighoffer Delphine, 2014, *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, doctorat en sciences du langage, Université de Nantes.

Goï Cécile, 2008, « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille » dans P. Colcanap et J.-M. Faivre, *École et familles*, Paris, Cahiers pédagogiques n° 465. Disponible en ligne.

Huver Emmanuelle, Springer Claude, 2011, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.

Klein Catherine, Sallé Joël, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Lequette Christine, Pouget Guillemette, Zorman Michel, 2008, *ELFE, Évaluation de la lecture en fluence*, Cognosciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, université Pierre Mendès France, Grenoble.

Marcus Catherine, 1999, *Français Langue Seconde, lectures pour le collège*, Grenoble, CDRP, Delagrave, Coll. « 36 ».

Mendonça Dias Catherine, 2012, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. Villeneuve d'Ascq, ANRT. Disponible en ligne.

Mendonça Dias Catherine, 2013, « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », dans D. Toffoli et M.-F. Narcy-Combes (éds.), *Apprendre les langues, autrement*, Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), les cahiers de l'ACEDLE, volume 10, n° 1, octobre 2013, pp. 159-175. Disponible en ligne.

Mendonça Dias Catherine, 2014, « Comparaisons entre les compétences initiales des collégiens nouvellement arrivés et les compétences visées et atteintes dans le système scolaire français », dans J.-P. Cuq et F. Chnane-Davin (éds.), *Approche comparative des savoir et des compétences en didactique*, éd. Riveneuve, coll. Actes académiques, série Didactique des langues.

Mendonça Dias Catherine, 2017, « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », dans G. Geron, D. Meunier, R. Gevaert, C. Eid (éds.), *Le français langue ardente, Florilège du XIVème congrès mondial de la FIPF*, Dialogues et cultures n° 63, EME éditions, sept. 2017, p. 47-58.

Mendonça Dias Catherine, Millon-Fauré, Karine, 2018, « French as an additional language for mathematics' purposes », dans N. Monnier (éd.), *Language for specific purposes in History*, Cambridge Scholars Publishing.

Mendonça Dias Catherine, 2019, « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire » dans B. Garnier et P. Blanchet (éds.), *Diversité linguistique et formation citoyenne*, Études de Linguistique Appliquée (ELA).

Rafoni Jean-Charles, Deruguine Nathalie, 2003, *Passerelles en quinze langues. Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris, SCEREN-CNDP.

Rafoni Jean-Charles, 2008, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'harmattan.

Robin Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90+ bénéficient d'un soutien linguistique », Note d'information de la DEPP, n°18.15, juin.

Tagliante Christine, 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international.

Verdelhan-Bourgade Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

Vigner Gérard, 2006, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

VERSION AUTEURE