

Le suivi de cohorte : comparer les temps d'apprentissage en FLS

Catherine MENDONÇA DIAS

Université Nice Sophia-Antipolis - UMR ADEF
c.mendonca-dias@orange.fr

Abstract : Teenagers come to France for the first time ; their skills in French are different : French may have been their second language used at school, or been studied as a foreign language, but a lot of them don't know French at all. We study the linguistic progress of 190 pupils who started French secondary school over the year 2008-2009. To that purpose, we compare the results of the initial tests taken at their arrival which enlightens about heterogeneity's factors. Then, throw these results, we try to analyse the different rhythms of learning. We follow up this population over 3 years and to estimate their linguistic progress we rely on their scholar class and the DELF results (the diploma of French language's studies). Our aim is to determinate how long French as second language courses should last, considering the fact that pupils are currently treated differently from one school to another one.

Résumé : Des élèves arrivent en France : certains avaient le français comme langue de scolarisation, d'autres l'ont étudié dans leur pays d'origine et enfin beaucoup ne connaissaient pas cette langue. Notre étude suit les progrès linguistiques et scolaires des 190 collégiens nouvellement arrivés en France en 2008-2009, dans une même académie. En comparant les évaluations initiales au moment de leur arrivée, nous analysons les facteurs d'hétérogénéité qui apportent des éclairages sur les rythmes variables d'apprentissage de la langue française. Puis, par le recours à un suivi de cohorte, nous observons si ces élèves réussissent leur parcours scolaire et cherchons à établir les progrès linguistiques, évalués notamment par le biais du Diplôme d'Etude de Langue Française (DELF) scolaire. Notre objectif est ici d'apporter des repères pour déterminer des durées envisageables dans le soutien linguistique, celui-ci étant très variable d'une académie à l'autre.

Mots-clés : apprentissage / acquisition d'une langue seconde – langue de scolarisation – élève nouvellement arrivé en France – classe d'accueil – suivi de cohorte

Keywords : French as second language - migrant pupils –

Introduction

Les élèves nouvellement arrivés en France sont souvent confrontés à la nécessité d'apprendre le français et apprendre *en* français. Est-ce qu'ils parviennent à poursuivre leur scolarité en changeant de langue d'enseignement en cours d'apprentissage? Au bout de combien de temps sont-ils autonomes pour suivre sans soutien les cours des classes-types ?

La DEP recense 34717 élèves nouvellement arrivés en France dits « non francophones » pour 2008-2009 (RERS 2009). En 2009, le rapport des Inspections Générales encourageait les suivis de cohorte : « *Pour vérifier si, au terme d'une certaine durée, un élève, qui fait partie d'une cohorte d'ENAF, a un parcours scolaire normal, comparable au cursus des élèves de langue française maternelle, il convient de mettre en place un suivi de cohorte. C'est ce que la Cour des comptes conseillait dans un rapport de 2004.* » (p. 111) Ce que réitère le Haut Conseil à l'intégration dans son dernier rapport sur « *Les défis de l'intégration à l'école* » (p.21). Or, si des suivis de cohorte et des statistiques ont permis de mieux comprendre les parcours d'enfants de migrants (Vallet, Caille, Lorcerie, Chomentowski), rares sont les études sur la progression des primo-arrivants en raison des difficultés à les repérer. Cependant, en 2003, la sociologue Claire Schiff dirige une recherche inédite sur le processus de déscolarisation et la scolarisation partielle des élèves migrants. La sociologue utilise la base élèves des rectorats pour trouver où sont scolarisés des élèves primo-arrivants, cinq années après leur arrivée. A partir des classes d'affectation et des redoublements, elle conclut sur les tendances d'orientation vers la voie professionnelle notamment.

Aujourd'hui, en observant les parcours scolaires, nous cherchons à déterminer le niveau linguistique des élèves au cours de leur 3^{ème} année en France afin de conclure s'il est indispensable de poursuivre le soutien linguistique. Pour ce faire, nous nous appuyons en amont sur les résultats au test initial proposé par le Centre Académique pour la Scolarisation des Elèves nouvellement arrivés et enfants du voyage (CASNAV) qui s'occupe de l'accueil des élèves primo-arrivants. En aval, nous nous référons ici aux résultats obtenus au DELF.

1 Présentation des collégiens nouvellement arrivés en France

Notre échantillon concerne les 190 collégiens arrivés dans l'académie d'Amiens, tout le long de l'année scolaire 2008-2009. Originaires de 45 pays différents, ils arrivent dans le cadre du regroupement familial, de l'accueil en famille, l'adoption, la migration économique des parents ou encore la demande d'asile. Certains jeunes viennent seuls, désignés mineurs isolés. On compte 97 garçons et 94 filles qui, âgés de 10 à 17 ans, scolarisés à tous les niveaux du collège. 48 % sont inscrits dans une classe inférieure à leur âge de référence, en raison de leur parcours scolaire (redoublement, déscolarisation, scolarisation tardive, différences de programme) et de leurs résultats au test initial. La circulaire du 25 avril 2002 prend en compte un décalage possible de deux ans par rapport à l'âge de référence.

Pour les 190 élèves, on relève une variété de 48 langues déclarées comme langues premières par les élèves. Des langues coïncident avec celles de la scolarisation du pays. Certaines utilisent d'autres systèmes d'écriture que le système alphabétique latin. 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 sont peu scolarisés antérieurement. A l'inverse, des élèves ont des langues premières avec lesquelles ils ne sont pas entrés dans l'écrit et qui

Le suivi de cohorte : comparer le temps d'apprentissage en FLS

sont peu présentes dans leur scolarité, voire complètement absentes si les professeurs n'y recourent jamais (tibétain, albanais, penjabi, tchéchène, kurde ...). Certaines des langues non scolaires sont de tradition orale. Nous observons alors 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. Leurs locuteurs n'ont donc pas de culture de l'écrit par le biais de leur langue mais ils sont passés par l'apprentissage d'une langue seconde dans le cadre de la scolarisation. Enfin, nous observons ce lieu commun : certains profils linguistiques sont plus éloignés que d'autres par rapport à la langue française.

Tous les élèves n'arrivent pas avec le même bagage en langue française. Dans notre échantillon, 39 % jeunes arrivent sans connaître le français. 34 % des élèves avaient déjà le français comme langue seconde (élèves originaires de RDC, Centrafrique...) voire langue première (certains élèves camerounais, belges ...) et enfin, 22 % ont étudié le français en langue vivante (en Europe, au Maghreb)¹. De ce fait, un élève nouvellement arrivé ne relève pas systématiquement d'un dispositif linguistique puisqu'il peut être tout à fait francophone : c'est le cas de 11 % des élèves de notre cohorte. Néanmoins, on peut être étonné qu'après au moins 5 années d'école en langue française dans leur pays d'origine, les autres élèves francophones présentent des lacunes nécessitant des remédiations en langue française car ils n'atteignent pas le niveau A2 (évaluation d'après le CECRL), du moins à l'écrit. 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 (enseignement, scolarisation partielle, etc.). A l'inverse, des élèves sont non-francophones. Serait-ce ceux-là qui mettront plus de temps à poursuivre leur scolarité sans soutien linguistique ?

Des tests en langue d'origine, proposés à leur arrivée dans l'académie, permettent d'évaluer un degré de compétences en lecture et en mathématiques. Ici, à titre d'exemple, nous observons les résultats pour le calcul numérique et la compréhension écrite en langue d'origine. Nous avons pu récolter les résultats de 147 élèves qui ont besoin d'un soutien linguistique (cohorte énafs 2008-2009). Les opérations observées de base sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division des nombres entiers supérieurs à une dizaine. Le test de compréhension écrite comprend un texte en langue d'origine avec un ensemble de questions posées sous forme de QCM. Nous observons qu'un pourcentage de 16 % ne maîtrise aucune opération de niveau 6^{ème} ou seulement l'addition. Il s'agit de 24 élèves dont 14 n'obtiennent pas la moyenne en compréhension écrite (8 sont illettrés et leurs résultats sont nuls) ce qui s'explique majoritairement par des années de déscolarisation. 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 que le niveau scolaire augmente. Là encore, 50 % de ceux qui ne maîtrisent que 2 opérations avaient redoublé ou avaient été déscolarisés et on compte 4 élèves illettrés. Pour ceux qui maîtrisent 3 opérations, seulement 28 % ont connu des redoublements ou des déscolarisations ; ce pourcentage tombe à 12 % pour ceux qui maîtrisent au minimum les 4 opérations. Nous avons croisé ces résultats avec ceux obtenus en lecture et le parcours scolaire (nombre de redoublements, déscolarisation, « saut » de classe) pour établir si l'élève était pressenti en difficultés scolaires, afin d'observer s'il y a une corrélation avec la vitesse d'apprentissage de la langue française.

¹ Pour les autres 5 %, la place de la langue française - notamment en langue vivante - est incertaine.

2 La maîtrise de la langue française : A1, A2, B1 et B2

Nous menons un suivi de la cohorte 2008-2009 pour juger de la progression linguistique des élèves. Dans le présent article, nous l'étudions d'abord en nous basant sur le DELF scolaire. Créé en 1985 par le CIEP, au départ pour les apprenants hors de France, le diplôme d'études en langue française (DELF) est délivré par le Ministère de l'Éducation Nationale. En 2005, une version scolaire est mise en place pour que les sujets soient adaptés à des publics jeunes. Fort de son succès, ce diplôme atteste de compétences communicatives en français, organisées en quatre domaines : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Ces niveaux sont ajustés sur ceux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : niveaux A1, A2, B1 et B2. Au niveau A1, l'apprenant peut comprendre des messages courants le concernant et s'exprimer par de très courts énoncés. Puis au niveau A2, il peut décrire avec des moyens simples son environnement immédiat et évoquer simplement des sujets qui correspondent à des besoins immédiats : c'est le niveau où commence la « débrouillardise ». Il peut évoquer des émotions et des sentiments simples. En B1, il est capable de raconter, décrire et expliquer un projet ou une idée, de comprendre une argumentation simple et d'argumenter lui-même dans la vie quotidienne. Enfin, au niveau B2, il a une maîtrise de la langue standard dans la plupart des situations. Le DELF nous indique un niveau minimum de compétences en langue. Nous allons observer le DELF de la session 2010 à laquelle ont participé 77 des élèves appartenant à notre cohorte, alors dans leur deuxième année scolaire en France (de 11 à 21 mois). Tous les élèves ne sont pas inscrits suivant les choix de leurs enseignants.

16 élèves passent le niveau A1 : 3 ne l'obtiennent pas (l'un était illettré à son arrivée et deux autres avaient eu une scolarité « normale », avec des scores satisfaisants au test initial). 37 passent le niveau A2 : 2 échouent tandis que 7 autres obtiennent juste la moyenne. 22 passent le niveau B1 : 5 ne l'obtiennent pas et la moyenne générale est plus faible qu'en A1 et A2 (62 sur 100). Enfin, deux élèves déjà francophones obtiennent le B2 avec une moyenne générale de 57 sur 100. En résumé, le taux de réussite est de 87 % sur des niveaux variés d'A1 à B2 et avec une moyenne générale de 66 sur 100. On peut signaler qu'au niveau A1, les élèves sont scolarisés depuis 16 mois en moyenne, au niveau A2 il s'agit plutôt de 17 mois et au niveau B1-B2, on compte environ 20 mois.

On observe une constante : les meilleures notes obtenues au DELF portent en majorité sur la production orale, quel que soit le niveau, tandis que seulement 3 élèves réussissent le mieux la compréhension écrite. C'est nettement marqué pour les élèves qui avaient la langue française comme langue de scolarisation antérieurement : le niveau à l'oral demeure constamment supérieur à celui de l'écrit. À l'inverse, les difficultés concernent la compréhension : en premier lieu, la compréhension écrite, mais plus le niveau est exigeant, plus les difficultés portent sur la compréhension orale qui devient l'épreuve la plus difficile à partir du niveau B1 (au vu des plus faibles notes). On observe que sur deux ans, pour notre cohorte, seulement trois élèves obtiennent leur meilleure note en compréhension écrite (CE) ! Et il s'agit d'élèves qui n'avaient aucune connaissance de la langue française. Ce ne sont pas des élèves qui avaient un profil spécifiquement « bon élève » : l'un arrivé à l'âge de 16 ans, inscrit en classe de 4^{ème}, faisait partie des élèves ayant échoué aux calculs (maîtrise uniquement de l'addition), avec un score passable en lecture. Cependant, de langue roumaine et bénéficiant de cours de FLS, il a réussi un beau parcours en français puisqu'au terme d'un peu moins de 2 ans, il a obtenu le DELF B1. Néanmoins, l'école française ne lui offrant pas d'autre alternative que la voie professionnelle du CAP (bulletin oblige), le jeune garçon a préféré repartir dans son pays. Cet exemple montre la dichotomie entre la progression linguistique et la progression scolaire.

Conclusion

A cette étape, nous avons les premiers résultats de 77 candidats au DELF appartenant à notre cohorte, scolarisés en moyenne depuis 18 mois et bénéficiant environ 10 heures hebdomadaires de cours spécifiques en français. Ces élèves ont atteint la fin du niveau A1 ou A2 en ce qui concerne les élèves totalement non francophones à l'arrivée, tandis que ceux qui avaient le français comme langue vivante ou langue de scolarisation ont plutôt validé le niveau A2 ou B1. Ainsi, seulement un quart de cet échantillon a validé le niveau B1, niveau seuil nécessaire pour être en mesure de se débrouiller en classe type. Ces premiers résultats nous permettent de conclure de la nécessité de poursuivre un soutien linguistique au cours de la 2^{ème} année pour la plupart des élèves, principalement lorsqu'ils étaient non francophones à l'arrivée. Cette recommandation se retrouve dans le rapport des Inspections Générales de 2009, dont le chapitre 5 synthétise l'étude de Mme Klein concernant les élèves nouvellement arrivés. Ce constat invite à reconsidérer le fonctionnement d'un grand nombre de dispositifs linguistiques qui limitent l'inscription à une année scolaire ou une année civile, ce qui semble, à la lumière de cette étude, aller à l'encontre du rythme d'apprentissage des élèves nouvellement francophones. Grâce à un test linguistique, nous poursuivons notre recherche sur notre cohorte afin de déterminer le niveau atteint cette troisième année scolaire ainsi que le niveau scolaire actuel.

Références

CAILLE LOUIS-ANDRE, VALLET JEAN-PAUL (1996), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble*, Paris, ministère de l'Education nationale, Les Dossiers de l'Education et formations, n° 67.

CHOMENTOWSKI MARTINE (2009), *L'échec scolaire des enfants de migrants, L'illusion de l'égalité*, L'Harmattan.

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

CUQ JEAN-PIERRE (1991), *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

DAVIN FATIMA (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, Université. Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT.

FOUQUET-CHAUPRADE BARBARA (2005), « 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.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *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.

KLEIN CATHERINE, SALLE JOËL (2009), « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », MEN, Rapport annuel des inspections générales, chapitre 5.

LECOURBE ANNE, POLVERINI JEROME, GUERIN JEAN-CLAUDE, STORTI MARTINE (2002), *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.

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