

## **Perspective comparative dans l'apprentissage-enseignement du français auprès des élèves nouvellement arrivés en France**

Delphine Guedat-Bittighoffer

CREN & Université de Nantes  
dbittighoffer@yahoo.fr

### **Résumé**

Notre recherche porte sur les adolescents étrangers de 12 à 16 ans (appelés Elèves nouvellement arrivés en France, ENAF) qui sont en situation d'apprentissage du français langue seconde en contexte scolaire. Nous voulons comprendre le processus d'apprentissage de ces élèves allophones dans un contexte plurilingue et donc, tenter de dégager les différents facteurs qui entravent ou au contraire facilitent leur appropriation du français au sein des différents établissements d'accueil.

Nous aimerions présenter notre recherche au travers d'études de cas débutées en 2008 dans le cadre du Master 2 Recherche et poursuivies actuellement en thèse. L'intérêt de ces études apparaît principalement dans la mise en perspective comparative des différents parcours des apprenants retenus.

### **Abstract**

Our research is focused on teenagers, aged between 12 and 16, who have recently immigrated to France and who are learning French as a second language at school. We wish to understand how these teenagers, who arrive at school with no prior knowledge of French, learn within a multilingual environment. Our aim is to pick out how various factors present in the different schools they attend either hinder or promote their acquisition of French.

Our current Ph.d research grew out of a series of case studies, which we started in 2008 as part of a Masters programme. These case studies highlighted the difference in learning experiences between the students chosen for the study.

**Mots-clés :** CLA, classe d'accueil ; CLA/NSA, classe d'accueil pour les non scolarisés antérieurement ; FLE/S, français langue étrangère et seconde ; FLE, français langue étrangère ; FLScO, français langue de scolarisation

**Keywords:** CLA, french initiation class ; CLA/NSA, french initiation class for those who never attended school in their country of origin ; ENAF, pupils who have just arrived in France ; FLES, french as a foreign and as a second language ; FLScO, french as the language used in school

# 1 La comparaison au centre de notre travail de recherche

Depuis le commencement de notre travail de recherche, nous avons fondé notre méthodologie sur la comparaison : comparaison des dispositifs institutionnels proposés aux ENAF dans les différents collèges et comparaison entre les parcours de plusieurs apprenants dont nous avons suivi les premiers mois de scolarisation (la période d'observation a varié de 6 mois à 2 ans).

## 1.1 Français langue seconde, français langue de scolarisation : quelques définitions dans le contexte des ENAF

Il convient tout d'abord d'apporter quelques définitions de deux concepts clés dans la situation d'apprentissage-enseignement du français auprès des ENAF. Ces deux notions sont étroitement liées l'une à l'autre : il s'agit du français langue seconde (FLS) et du français de scolarisation (FLSco).

Malgré de nombreuses réserves quant à l'emploi du terme FLS dans ce contexte de l'enseignement du français auprès des ENAF comme celles émises par Jean-Pierre Cuq (1995) ou Jean-Charles Pochard (1996), on considère aujourd'hui que la situation d'apprentissage des ENAF relève bien de ce concept. La définition donnée par Lallement, Martinez et Spaëth (2005) est éclairante : « *Nous appelons ici langue seconde une langue qui, n'étant pas première, possède une ou plusieurs fonctions, dans le milieu où elle est utilisée, à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle.* » (2005 : 4). Dans le cas des allophones, précisément, la langue seconde a un statut de socialisation mais elle a surtout un statut de langue de scolarisation. Ce concept a été défini par Michèle Verdelhan-Bourgade : « *Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous les genres depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime.* » (2002 : 30).

Il est important, par ailleurs, de rappeler les constats, pour la plupart négatifs, quant à l'intégration des ENAF au sein du collège en France. L'étude réalisée par la Commission européenne en juillet 2008, fondée sur l'enquête PISA de 2006, a ainsi montré que les résultats des élèves migrants sont systématiquement moins bons que ceux des élèves originaires des pays européens d'accueil, en sciences, en mathématiques et en lecture (domaine dans lequel l'écart est le plus marqué).

## 1.2 L'hétérogénéité, un frein à la comparaison ?

Une des caractéristiques de l'apprentissage-enseignement du français auprès des ENAF est sans aucun doute l'hétérogénéité. Celle-ci se manifeste à plusieurs niveaux :

- tout d'abord, les cadres institutionnels dans lesquels s'inscrit cet enseignement du français varient énormément d'une académie à l'autre et à l'intérieur des académies, entre les différents départements qui la constituent. Ainsi, nos premiers terrains de recherche se trouvaient dans les académies de Nantes et de Créteil. Nous avons pu souligner l'extrême diversité des dispositifs proposés aux allophones dans les 5 départements de l'académie de Nantes et dans les 3 départements de Créteil.
- D'autre part, à un autre niveau, les enseignants sont confrontés à une très grande hétérogénéité au sein de la classe elle-même. Mais cette diversité du public allophone concerne tout particulièrement les enseignants des CLA. En effet, dans le cas où les ENAF sont directement intégrés en classe ordinaire, ceux-ci se retrouvent seuls dans des classes parmi les francophones natifs. Pour l'enseignant de classe ordinaire, il

s'agit alors de gérer l'intégration de l'adolescent migrant parmi les autres élèves de la classe. La gestion de l'hétérogénéité est présente mais bien moins que dans le contexte de la CLA de collège. Le public de la CLA est composé d'élèves d'origines différentes (il peut y avoir jusqu'à 10 nationalités différentes dans une même classe), et de niveaux scolaires très variables. Certains ENAF sont considérés comme Non scolarisés antérieurement (NSA). Ils n'ont pas suivi (ou très peu) une scolarité dans leur langue d'origine. Certains ne savent pas lire et écrire dans leur langue première comme c'est souvent le cas pour les Roms.

- Les situations dans lesquels les élèves et éventuellement leur famille ont migré sont également extrêmement diverses : on trouve ainsi, les cas des mineurs isolés, des regroupements familiaux, des demandeurs d'asile, des projets migratoires complexes avec des allers-venues entre la France et le pays dont l'un des parents est originaire, des séjours temporaires liés aux missions professionnelles de l'un des parents et d'autres cas encore que l'on ne peut pas énumérer ici.
- L'hétérogénéité est également présente dans le profil des enseignants des CLA de collège. Beaucoup disposent à présent de la certification FLS (institutionnalisée depuis 2004) qui est censée valider un certain nombre de compétences professionnelles en lien avec l'enseignement auprès des ENAF. Mais là s'arrête les points communs. Certains enseignants certifiés ont passé l'examen d'entrée dans le secondaire (CAPES) en langue étrangère, d'autres en lettres modernes ou encore en lettres classiques. Dans le cas des professeurs de français, tous n'ont pas la même formation universitaire : certains ont complété leur formation disciplinaire par des études en FLE d'autres non. Par ailleurs, si la plupart des enseignants qui interviennent auprès des ENAF au collège sont issus du second degré, d'autres proviennent du premier degré. Les enseignants des CLA/NSA (Classes d'accueil réservées aux allophones NSA) sont des professeurs des écoles et le suivi FLS dispensé en cas d'intégration en classe ordinaire, est souvent donné par des professeurs des écoles. Enfin, l'expérience antérieure des enseignants face à ce public FLE/S est, elle aussi, très disparate. Parmi les enseignants de CLA, plusieurs ont déjà enseigné à l'étranger, d'autres sont des complets débutants face à ces élèves allophones. Il faut également souligner que quelques jeunes professeurs, sans en avoir fait la demande, sont en charge de ce public allophone dans le cadre de leur premier poste en collège.
- Le dernier niveau d'hétérogénéité est celui qui est lié aux pratiques enseignantes au sein des CLA. Les discours institutionnels sur la didactique à mener dans les CLA de collège existent au travers de deux documents officiels du ministère : le bulletin officiel (BO) de 2002 et le livre rouge de Viala, Bertrand et Vigner intitulé « *Le français langue seconde* », paru en 2000. Mais ces documents restent très généraux sur les pratiques d'enseignement et les démarches d'apprentissage à privilégier en CLA. En effet, un certain nombre d'enseignants utilisent des méthodes communicatives de FLE, d'autres ont recours au seul manuel créé en 2005 spécifiquement pour les ENAF « *Entrée en matière* », d'autres encore se fondent sur des méthodes plus traditionnelles proches de celles pratiquées en FLM, plus particulièrement, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire.

En dépit de cette très grande hétérogénéité, présente au niveau des structures proposées, des caractéristiques du public allophone, de la formation des enseignants et des démarches d'apprentissage pratiquées dans les CLA, nous tenterons de présenter des éléments de comparaison stables qui nous semblent apparaître dans ce contexte d'apprentissage-enseignement auprès des ENAF.

## 2 La comparaison entre les dispositifs d'accueil

Nous avons mené, jusqu'à présent, 5 études de cas sur des ENAF au collège. Et, il nous semble qu'au travers de l'analyse des parcours de ces différents apprenants, des traits communs sont apparus. Il s'agit alors pour nous de nous interroger sur le dispositif qui facilite le plus l'acquisition du FLSco sur les plans psycho-affectif et acquisitionnel.

Rappelons ici deux grands dispositifs d'accueil pour les ENAF. Ceux-ci, à leur arrivée en France peuvent être soit scolarisés dans un dispositif spécifique qui leur est réservé : une CLA de collège (les élèves peuvent y rester de 6 mois à deux ans mais la durée moyenne s'élève à un an), soit être directement intégrés en classe ordinaire (avec des francophones natifs) en fonction de leur classe d'âge et de leur niveau scolaire antérieur.

Nous aimerions tout d'abord comparer les deux dispositifs sur le plan psycho-affectif. Pour mener à bien cette comparaison, nous nous référons au concept de vulnérabilité définie par Marie-Rose Moro (2002). Elle a ainsi mis en lumière, au travers d'études menées auprès d'adolescents migrants en situation transculturelle, la dimension psycho-affective que les enfants migrants entretiennent avec leurs professeurs. Or, nous avons pu constater dans nos études de cas que les élèves allophones intégrés directement en classe ordinaire de collège, se trouvent en situation de souffrance. Ils sont, en effet, perdus en classe parce qu'ils ne peuvent pas suivre les cours. Par conséquent, ils ne sont pas du tout intégrés auprès des autres élèves francophones. Ils perdent l'estime d'eux-mêmes car ils ressentent l'écart qui les sépare des autres élèves. La CLA, comme l'ont souligné Dat et Spanghero-Gaillard (2009) est le dispositif, qui dans la plupart des cas, est le plus adapté à la situation spécifique des ENAF car elle leur apporte un environnement sécurisant : *« En effet, rappelons que le premier besoin de ce public à son arrivée à l'école est d'être pris en charge sur le plan psycho-affectif. Les enfants nouvellement arrivés en France doivent être rassurés, entourés, accueillis au sens le plus large du terme. Cet accueil et le lien développé par l'enseignant aident l'élève à se sentir en confiance et donc à construire sereinement ses apprentissages, celui du FLE/S notamment. »* (2009 : 18). Ce sentiment d'insécurité linguistique entrave alors leur apprentissage du français.

Sur le plan acquisitionnel et cognitif, il est intéressant de confronter les deux dispositifs à partir de deux points qui nous semblent essentiels dans l'appropriation du FLS dans ce contexte scolaire. Il s'agit de la question de la durée, de l'intensité de l'apprentissage. En ce qui concerne tout d'abord, la question de la durée de l'apprentissage, nous aimerions citer Claude Germain qui évalue la durée nécessaire pour atteindre un niveau de compétence similaire à celle d'un locuteur natif. Il explique qu'il faut du temps pour atteindre un niveau de compétence proche d'un locuteur natif et surtout en ce qui concerne les compétences en rapport avec l'écrit. Il déclare ainsi à ce propos : *« C'est ainsi que les enfants d'immigrants peuvent en arriver à maîtriser une L2, dans les aspects interpersonnels oraux, en quelques années. Mais il leur faut entre sept et 10 ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite »* (1998 : 45). Or, il faut rappeler ici, que l'institution attend des allophones des compétences comparables à celles des élèves francophones natifs puisqu'au collège pour l'examen terminal (le brevet des collèges), ils sont évalués à l'écrit dans toutes les matières (français, mathématiques, histoire géographie et langue vivante 2) de la même manière que les autres élèves francophones. Dans les cas des intégrations directes en classe ordinaire, l'élève allophone ne dispose pas d'un apprentissage adapté à sa situation langagière d'apprenant non francophone puisqu'il suit les mêmes cours que ses pairs francophones. Il bénéficie dans le meilleur des cas de quelques heures de suivi FLS par semaine. Se pose alors ici la question de l'intensité de l'apprentissage. Là encore, nous aimerions convoquer Claude Germain (2004), qui à partir de ces expérimentations sur le français intensif au Canada, a souligné le caractère inefficace d'un apprentissage de la langue

cible selon « *une approche en compte-gouttes (drip-feed method)* ». Il déclare ainsi à ce propos : « *Pour les chercheurs, le français intensif permet de mettre en valeur le concept d'intensité qui paraît, du moins dans le domaine de l'apprentissage des langues, donner des résultats supérieurs à une approche en compte-gouttes (drip-feed method) : comme l'ont révélé jusqu'ici toutes les recherches empiriques sur la question, pour un nombre d'heures égal, les apprentissages faits sont toujours supérieurs lorsque ces heures sont données de manière intense plutôt que réparties sur une période plus longue.* » (Lightbown et Spada, 1991, cités par Germain, 2004). Ce n'est que dans le contexte de la CLA que l'apprenant allophone peut bénéficier d'un apprentissage intensif et de longue durée. Il nous semble donc que, pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, et ce, grâce à différents éléments de comparaison, la CLA reste à l'heure actuelle, le dispositif le plus approprié à la situation d'apprentissage des ENAF.

Nous avons voulu montrer au cours de cet exposé la pertinence de la comparaison dans la situation de l'apprentissage-enseignement du français auprès des ENAF en collège dans un contexte plurilingue et institutionnel.

Dans notre thèse, cette perspective comparative débouchera sur une recherche en acquisition dont nous aimerions pour finir présenter brièvement quelques axes. Nous faisons l'hypothèse, d'une part, que la non prise en compte des stades acquisitionnels (sur le plan développemental et cognitif) de l'apprentissage de la LS par l'élève allophone en didactique du FLE/S, en particulier celle de la grammaire, (Mackey, 1994, Paradis, 1995 ; Germain, 1998), freine le processus naturel d'acquisition. D'autre part, nous souhaiterions nous interroger sur la question de la transférabilité des savoirs entre les savoirs procéduraux et déclaratifs et sur la question de l'articulation de ces deux savoirs explicites/implicites pour les apprentissages des élèves en classe.

## **Références**

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES, (2007), Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2007 « *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* ».

CUQ, J.P., (1995), « Le Français Langue Seconde, un concept en question », in *Revue Trema* n°7, p.4, IUFM de Montpellier.

CUQ, J.P., GRUCA, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble.

DAT, M.A., SPANGHERO-GAILLARD, N. (2009), « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », in Cadet, L., Mangiante, J.M., Laborde-Milaa, I., *Langue(s) et intégration scolaire*, pp. 9-19, Le français aujourd'hui, AFEF.

GERMAIN, C. (2005), Actes du 1<sup>er</sup> Colloque international de didactique cognitive, « *Modèle d'apprentissage/enseignement de la L2 et processus cognitifs* », pp. 1 à 6, Toulouse.

GERMAIN, C., (1998), *Le point sur la grammaire*, Collection didactique des langues étrangères, Clé international, Paris.

GERMAIN, C., (2004), « Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada » in Pugibet, V., Gettliffe-Grant, N., *Pluralités des langues et*

*supports : Descriptions et approches didactiques*, pp. 1-17, Cahiers du français contemporain.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D., sous la direction de DAT, M.A., (2009), *Les apprentissages du FLES chez les élèves de 12 à 16 ans nouvellement arrivés en France (ENAF) : les dispositifs d'accueil dans les académies de Nantes et de Créteil*, Mémoire de Master 2, Université de Nantes.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D., DAT, M.A., (à paraître), Actes du colloque, *Le français, langue une, langue plurielle*, 1-3 septembre 2010, Université de Cambridge.

LALLEMENT, F., MARTINEZ, P., SPAETH, V., (2005), « Avant propos : quand comparaison se fait raison », in Lallement, F., Martinez, P., Spaëth, V., *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, pp. 4-6, Le français dans le monde, Recherches et applications.

MORO, M.R., (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Hachette Pluriel, Paris.

SCHIFF, C., (2007), « Les grands adolescents primo migrants : scolarisation et déscolarisation d'un public hors normes », in Synthèse du 5 décembre 2007, « *Les élèves nouvellement arrivés en France : l'éducation des 16-18 ans en France et en Europe* », pp. 48-50, Groupe de travail interministériel SCEREN.

VERDELHAN-BOURGADE, M., (2002), « *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste* », PUF, Paris.

VIALA, A., BERTRAND, D., VIGNER, G., (2000), *Le français langue seconde*, CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.