Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel : quel est l'intérêt d'un soutien spécifique pour les élèves ENAF intégrant les classes ordinaires de lycée professionnel ?

Fabrice Goutierrez

▶ **To cite this version:**

Fabrice Goutierrez. Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel : quel est l'intérêt d'un soutien spécifique pour les élèves ENAF intégrant les classes ordinaires de lycée professionnel ?. Linguistique. 2011. dumas-00632973

HAL Id: dumas-00632973

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00632973

Submitted on 17 Oct 2011

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.

Master 2 SCLDID FR FLE Recherche

UFR Sciences du Langage

Université Stendhal – Grenoble III

Sous la direction de :

Dr. Violaine de Nuchèze

Professeure émérite

Sciences du langage

Laboratoire LIDILEM

Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel

Quel est l'intérêt d'un soutien spécifique pour les élèves ENAF intégrant les classes ordinaires de lycée professionnel ?

Fabrice GOUTIERREZ

2010 / 2011

Tous mes remerciements aux élèves et aux professeurs des différentes disciplines qui ont dédié un peu de leur temps en acceptant de participer à cette étude, notamment mes collègues Mmes Lequerrec, Oriol et Romani ainsi que MM. Barba, Jaux, Rock, qui ont accepté de réviser mon travail.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Avant-propos

Après 10 ans comme enseignant de FLE dans diverses institutions à l'étranger, j'ai rejoint l'Education Nationale en 2005. Cependant, contrairement à ce à quoi je m'attendais, le contact avec les élèves allophones n'a pas été perdu. En effet, dès mon premier poste, en Guyane, ils composaient une écrasante majorité des effectifs, mais même en France métropolitaine, à Marseille, je les ai retrouvés. Plus très nombreux, bien sûr, un ou deux par classe au maximum, et leurs enseignants les confondent souvent avec ceux issus de la même immigration, mais nés en France. Leur volonté d'apprendre et de réussir, aussi bien scolairement que professionnellement, dans des situations souvent pourtant adverses (sociales, économiques, culturelles, linguistiques), font d'eux un collectif à part, particulièrement attachant pour l'enseignant. J'ai essayé de mieux les connaître en réalisant l'année dernière une brève étude auprès d'eux. (Goutierrez, 2010). *Il en est ressorti que leur entrée en classe ordinaire, après le passage ou non par une classe d'accueil, se déroule difficilement, notamment du fait d'un manque de compétences linguistiques. C'est un vrai saut dans l'inconnu pour la plupart d'entre eux, produisant souffrance et déception surtout si l'échec scolaire arrive en fin de parcours.*

Comment les aider à mieux réussir en tant que professeur de FLE ? Quelles compétences linguistiques nécessitent-ils exactement pour réussir en lycée professionnel, dans la filière qu'ils ont choisie ? C'est la volonté de répondre avec la plus grande exactitude possible à ces deux questions qui m'a poussé à réaliser le mémoire qui suit …

Sommaire

AVANT-PROPOS 4

SOMMAIRE 5

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES EMPLOYÉS 6

1. INTRODUCTION 8

1.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LES ENAF ORIENTÉS AU LYCÉE DE L'ESTAQUE (MARSEILLE) 8
1.2. L'ÉTAT DE LA LÉGISLATION ET DE LA RECHERCHE : LE SOUTIEN AUX ENAF À LEUR ARRIVÉE EN CLASSE ORDINAIRE 10
1.3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE «LE SOUTIEN AUX ENAF ORIENTÉS EN LYCÉE PROFESSIONNEL» 17

2. DONNÉES ET ANALYSES 24

2.1. LES INTÉRÊTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS DES RÉFÉRENTIELS OFFICIELS 24
2.2. LES INTÉRÊTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS DE L'ANALYSE DES MANUELS 41
2.3. LES BESOINS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS D'ENTRETIENS PERSONNALISÉS 65

3. CONCLUSION 80

4. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR UN COURS DE SOUTIEN AUX ENAF ORIENTÉS EN CAP DE LYCÉE PROFESSIONNEL 82

4.1. CONCEPT DU COURS 82
4.2. DESCRIPTIF 82
4.3. MÉTHODOLOGIE 83
4.4. CONTENUS 84
4.5. EVALUATION 85

5. BILAN CRITIQUE DE LA RÉALISATION DU MÉMOIRE 86

BIBLIOGRAPHIE ET SITIOGRAPHIE 88

TABLE DES ILLUSTRATIONS 92

TABLE DES MATIÈRES 94

Glossaire des abréviations, acronymes et sigles employés

BAC PRO	Le **baccalauréat professionnel** prépare à entrer dans la vie active avec un niveau de qualification relativement élevé qui permet d'occuper des postes d'encadrement ou de gestion.
CAP	Le **certificat d'aptitude professionnelle** donne une qualification propre à l'exercice d'un métier.
CASNAV	**Les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage** ont pris la suite des CEFISEM en 2002 pour se consacrer en priorité à faciliter l'intégration scolaire des nouveaux arrivants dans les établissements et les écoles en accompagnant les personnels d'éducation et d'enseignement (M.E.N, 2002).
CCF	Le **contrôle en cours de formation** est un mode d'évaluation de contrôle continu. Généralisé en **CAP** de lycée professionnel, il consiste en des épreuves dont la teneur globale est inscrite dans les programmes mais dont le contenu, l'élaboration et la correction sont laissés à la responsabilité des professeurs de la classe.
CECRL	Le **cadre européen commun de référence pour les langues,** publié en 2001, est le résultat de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.
CLA	Les **classes d'accueil** ont pour objectif de réaliser l'insertion complète des collégiens non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible (M.E.N, 1986).

CLIN	**Classe d'initiation pour non-francophones**, mise en place dans le premier degré, pour des élèves du CP au CM2.
DNL	**Les disciplines non linguistiques** sont toutes les matières sauf celles centrées principalement sur la langue comme le français ou les langues étrangères.
ENAF	Les ENAF sont les **élèves nouvellement arrivés en France** pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus (M.E.N, 2002).
FLE	Le français est **langue étrangère** partout où le français est enseigné comme langue vivante étrangère (Verdelhan-Bourgade, 2002).
FLM	Le français est **langue maternelle** quand elle est acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec l'environnement familial (Besse, 1987 cité dans Verdelhan-Bourgade, 2002, p.10).
FLS	Le français est **langue seconde** partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable (Cuq, 1991), définition parfois étendue au français dans les DOM-TOM et chez les migrants (Vigner, 2009 par exemple).
FLSco	**Le français langue de scolarisation** est une langue de spécialité « *apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves»* (Vigner, 1992 cité dans Verdelhan-Bourgade, 2002, p.28).
PSE	La **Prévention Sécurité Environnement** est une matière obligatoire s'appuyant sur des situations concrètes de la vie sociale ou professionnelle. Elle est organisée en modules de formations définis autour de problématiques.

1. Introduction

1.1. Le contexte de la recherche : les ENAF orientés au lycée de l'Estaque (Marseille)

Le lycée professionnel et technologique de l'Estaque est un lycée professionnel et technologique des banlieues populaires de Marseille. Il comporte aussi bien des sections tertiaires (commerce, sécurité-prévention) qu'industrielles (électrotechnique, mécanique bateau). Il accueille chaque année, en moyenne, une quinzaine d' «ENAF»[1] dans ses différentes filières (CAP, Bac Professionnel ou Bac Technologique), soit environ 5% de ses effectifs. Tous ont plus de 16 ans (de 17 à 22 ans cette année) et sont généralement originaires d'Afrique (Algérie et Archipel des Comores dans leur écrasante majorité). Ce groupe est constitué d'élèves avec des parcours scolaires variés : certains sont issus de la classe d'accueil et du module d'accueil (structures d'accueil présentes en lycée professionnel) des quartiers Nord de Marseille, d'autres de classes ordinaires (souvent d'enseignement adapté) de collège où ils avaient été orientés dès leur arrivée en France, parfois après un test de positionnement réalisé par le CASNAV, les derniers de Mayotte où ils avaient suivi le cursus français. Exceptionnellement sont présents de «nouveaux ENAF», arrivés quelques mois avant la rentrée, orientés dans notre lycée après le test de positionnement.

Leurs difficultés spécifiques ont amené l'établissement, il y a quatre ans, à ouvrir un dispositif personnalisé de soutien, nommé «cours de FLE», comprenant des objectifs de FLE et de FLS mais pas de français de scolarisation. Ces cours, offerts aux élèves volontaires, sont généralement inclus dans le temps scolaire obligatoire à la place des enseignements de FLM. Leur public se compose de petits groupes d'élèves (au maximum quatre élèves par classe) pour une durée, par élève, de deux heures en

[1] Nous employons dans notre étude le terme «ENAF» **d'une manière plus large** que dans l'usage institutionnel repris dans le glossaire. Nous l'ouvrons en l'occurrence à tout élève arrivant sur le territoire national métropolitain (ce qui peut donc inclure les élèves ultramarins) à l'âge d'adolescent (le seuil d'un an peut donc être dépassé) pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements du cursus ordinaire.

moyenne par semaine. Ils ont pour finalité l'intégration et la réussite scolaires des ENAF à travers une meilleure maîtrise de la langue française.

Photo 1: le lycée professionnel et technologique l'Estaque

Cependant, malgré les efforts de toutes les parties concernées, cette finalité est loin d'être atteinte : réorientations en cours d'année, échecs au diplôme ou réussites fragiles sont légion. Ces résultats sont généralement dus à de faibles notes dans les matières professionnelles, de coefficients très élevés.

Photo 2: les élèves du dispositif FLE du lycée professionnel de l'Estaque en excursion à Paris.

1.2. L'état de la législation et de la recherche : le soutien aux ENAF à leur arrivée en classe ordinaire

1.2.1. Le soutien aux ENAF à leur arrivée en classe ordinaire dans les textes officiels du Ministère français de l'Education nationale

«L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur *réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration* ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école» (Ministère Education Nationale, 2002). Dans cet extrait, la circulaire n° 2002-100, texte organisant jusqu'à présent l'intégration des ENAF dans le système scolaire français, montre l'importance que donne l'Institution à la maitrise de la langue chez les ENAF. Toutefois, c'est **l'accueil des ENAF à leur arrivée** qui domine ce texte réglementaire (accueil des élèves et des familles, évaluation des acquis à l'arrivée, classes d'accueil CLA ou CLA-NSA pour le secondaire), accueil qui doit être le plus court possible (au cours d'une année scolaire, au maximum, l'ENAF doit passer en classe ordinaire). **Les modalités de l'intégration postérieure en classe ordinaire se réduisent à des préconisations générales** : «On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui [*à l'ENAF*] être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.» (*ibidem*). Ces éventuelles «remédiations» doivent être organisées **par les établissements d'arrivée, au cas par cas** : «Les lycées professionnels doivent mettre en place des dispositifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves nouveaux arrivants qu'ils scolarisent.» (*ibidem*). **La teneur de ce soutien n'est pas définie** mais doit amener l'élève avant tout à la réussite scolaire et à son intégration professionnelle : «leur permettre l'acquisition rapide de la langue française et garantir à chacun d'entre eux une scolarisation réussie menant à un diplôme qualifiant» (*ibidem*). Seuls des conseils de suivi personnalisé sont proposés comme «des contacts réguliers [*qui*] doivent être établis entre l'enseignant de la classe d'accueil et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement» ou bien, dans la même veine, la rédaction d'«un

livret scolaire précisément renseigné, qui présente par exemple la validation des compétences acquises en français en s'appuyant sur le portfolio des langues réalisé par le conseil de l'Europe.».

Ces préconisations n'étant pas directives, **leur application dépend du bon vouloir, et des possibilités, de l'établissement d'accueil**. Par exemple, parmi les lycées professionnels des Quartiers Nord de Marseille, le lycée professionnel de l'Estaque est actuellement le seul à proposer un soutien spécifiquement FLE aux élèves ENAF. Ce soutien, crée il y a quatre ans et financé sur les fonds propres du lycée, doit être prolongé toutes les années car sa pérennité ne dépend que des décisions de son conseil d'administration. Quant aux contacts avec les classes d'accueil, ils sont faibles, les dossiers reçus des élèves ENAF ne sont en fait généralement pas renseignés et aucun suivi n'est réalisé à leur arrivée au lycée par les membres de la classe antérieure. Concrètement, aussi bien le repérage que l'évaluation des élèves ENAF est à réaliser à chaque rentrée scolaire. Et en ce qui concerne les compétences à acquérir pour réussir l'intégration scolaire de ces élèves, on en est encore au stade empirique, en se basant sur les demandes d'élèves et de professeurs des dernières années.

En résumé, **le texte réglementaire régulant l'accueil des ENAF en classe ordinaire n'étant pas prescriptif, il n'est appliqué que de manière aléatoire aussi bien en ce qui concerne la création de dispositifs FLS d'accueil en classe ordinaire que le suivi de l'élève de la classe d'accueil à la classe ordinaire**. En outre, **n'étant pas normatif, il ne propose ni n'impose aucun contenu de cours de FLS à enseigner, ni aucune démarche particulière pour sa réalisation pédagogique**.

1.2.2. Les résultats de la recherche didactique sur le soutien aux ENAF à leur arrivée en classe ordinaire de lycée professionnel

De nombreuses recherches sur l'enseignement du français aux enfants et jeunes venant de l'étranger sont parues depuis les années 2000. Elles concernent essentiellement les élèves fréquentant l'école maternelle et primaire en CLIN (Auger,

2005 ; Castellotti, 2008 ; Goï, 2005 ; Haeffele *et alii*, 1996 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 etc.).

Quant aux recherches sur les ENAF adolescents, elles concernent principalement les classes d'accueil de collège, CLA (*Cahiers Pédagogiques, 473*, 2009 ; *VEI Enjeux*, *125*, 2001) Elles-ci ont abouti à un manuel spécifique : *Entrée en matière* (Cervoni *et alii*, 2005) et à de multiples publications sur les sites des CASNAV. Cependant, **la situation des élèves migrants exempts de l'obligation scolaire n'est qu'exceptionnellement abordée** : c'est toutefois le cas du numéro spécial de *VEI - Les cahiers SCEREN* (Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel, 2005), concernant les classes d'accueil pour élèves de plus de 16 ans situées en lycée professionnel ou de la recherche de Master 2 de l'Université de Rouen (Pillon, 2008). En outre, il existe un manuel d'appui pour les élèves ENAF inscrits en lycée général : *Outils pour le français langue seconde* (Robbes, 2009). Certains CASNAV traitent spécifiquement sur leur site de ce collectif : celui de Bordeaux y met en ligne quelques documents intéressants dont le mémoire de Sybille Hernu sur les compétences pour les CLA de lycée professionnel (Hernu, 2009) ; celui de Versailles y publie le suivi de cohorte des ENAF de plus de 16 ans accueillis par cette académie, suivi qui nous permet de mieux appréhender leur orientation (CASNAV Versailles, 2009).

Au niveau secondaire, les études les plus intéressantes pour notre sujet de recherche sont celles traitant **des discours disciplinaires**. **Elles ont toutefois l'inconvénient de ne pas concerner spécifiquement les ENAF**. L'académie de Caen est particulièrement avancée dans ce domaine, le CASNAV de Caen a en effet organisé une formation spécifique sur l'écriture dans toutes les disciplines du collège (Centre Philippe Lucas, 2009) et le CRDP de Basse Normandie a édité deux ouvrages au sujet **des compétences linguistiques incluses dans les «disciplines non linguistiques»** (Feutry Le Pennac & Gapaillard, 2006 ; Gapaillard, 2008). Le premier livre traite du discours scientifique et le second du discours historique dans les classes de collège. Malheureusement, à ce jour, **aucune recherche ne traite des discours disciplinaires du lycée professionnel**, notamment des discours professionnels de chaque spécialité. Toutefois, l'Histoire et les matières scientifiques (Mathématiques, Sciences Physiques et Chimiques ainsi qu'en moindre mesure PSE) sont des disciplines aussi enseignées dans nos établissements, elles représentent en fait l'ensemble des disciplines générales «non linguistiques». Les

deux textes, du même auteur, insistent sur l'importance des discours disciplinaires des DNL et sur la responsabilité des professeurs de classe ordinaire dans leur intégration aux enseignements : «Chaque discipline est invitée, selon des formules diverses, à l'intégrer [*la maîtrise de la langue*] à ses apprentissages.» (*ibidem*, p.13). Cet enseignement permet une meilleure acquisition des apprentissages comme le précise P. Charaudeau, cité dans le même ouvrage : «Toute construction d'un savoir passe par l'acquisition d'un « savoir-dire » et que tout savoir-dire est dépendant d'une discipline qui s'est forgé un corps de concepts nécessaire à la compréhension de phénomènes qui sont étudiés par celle-ci.». *En ce qui concerne l'Histoire*, discipline causant souvent de grandes difficultés aux ENAF, l'auteur insiste sur la «grande variété de genres de discours dont les contextes de production et de réception sont fortement prédominants : récits de presse, textes de loi, lettres, manuscrits…» (*ibidem,* p.35) rendant l'apprentissage de cette discipline complexe. La connaissance de la situation de communication permet alors d'éclairer différemment le lexique, les phrases et le texte dans son entier. Or, c'est bien le paradoxe de cette discipline, le contexte permet de décoder les textes historiques mais pour comprendre le contexte, il faut de la connaissance historique qui est justement l'objet d'étude… C. Gapaillard étudie ensuite précisément les types de textes historiques présents dans les manuels et leurs respectives difficultés linguistiques. Il relève notamment *les outils de l'explication*, les liens entre les différentes informations présentes dans une même phrase (par *la coordination, la subordination ou la parataxe*), le *travail d'argumentation en Histoire* au travers *l'exposé. Pour les matières scientifiques*, les auteurs remarquent le manque de compréhension de la part des élèves des textes procéduraux (surtout les étapes du discours scientifique), du fait de la méconnaissance des compétences linguistiques afférentes, en particulier *la structure des phrases injonctives*, *l'expression du temps et le lexique de la spécialité*, souvent polysémique. En outre, comme en Histoire, les textes informatifs posent le problème de *l'enchainement des idées* (*liens anaphoriques* mais aussi la *coordination et la subordination de temps et de conséquence*) et *du discours argumentatif particulier aux Sciences*. Dans la même veine, nous pouvons signaler le lexique de français de scolarisation, niveau collège, publié par le CASNAV Besançon. Si nous partageons les réflexions et la démarche de ces ouvrages autour des discours disciplinaires, nous nous distancerons de certaines de ses conclusions seulement valables pour le collège, non applicables à des élèves plus âgés et à un matériel pédagogique différent.

En ce qui concerne **l'entrée en classe ordinaire du secondaire**, **aucune publication à part entière n'a été réalisée à notre connaissance**. On peut trouver par contre, dans les articles spécialisés des recommandations pédagogiques, visant à intégrer «en douceur» les élèves ENAF en classe ordinaire : *co-intervention pour les matières les plus difficiles linguistiquement* comme l'Histoire-Géographie (Dessolle, 2009), *maintien de l'élève en classe d'accueil pour quelques heures par semaine* (Jallerat, 2009). D'autres prônent des *«classes de soutien» complétant les cours ordinaires* (Jallerat *et alii*, 2005), dénommées ailleurs «soutien linguistique approprié» (Mendonça Dias, 2009) ou même «regroupement de suivi linguistique» (Dessolle, *op. cit.*) **sans que les compétences à y enseigner ne soient précisément définies.**

Les sites des CASNAV, par contre, abondent d'articles récents sur l'entrée en classe ordinaire des ENAF. Ils consistent souvent en des conseils pour les professeurs des classes ordinaires : l'accueil et l'adaptation des gestes professionnels (CASNAV Grenoble, 2010 ; CASNAV Créteil) ou même un dossier complet sur le sujet (CASNAV Strasbourg). Mais, seul le dossier *Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire* de Josianne Gabry et Véronique Vesanes, qui vient juste d'être publié en ligne par le CASNAV Créteil (Gabry, juin 2011) se penche précisément sur les difficultés et les besoins des ENAF arrivant en classe ordinaire. *« Après leur passage en classes d'accueil (CLIN et CLA), les élèves nouvellement arrivés intègrent une classe ordinaire. Temps délicat que cette étape de leur parcours, car mal identifié par les équipes éducatives, peu formalisé au niveau administratif et non soutenu par des préconisations pédagogiques spécifiques (…) les faire sortir de la zone d'ombre où ils tombent parfois en arrivant en classe ordinaire. »* (ibidem). Nous partageons pleinement ces réflexions cependant, en ce qui concerne les résultats, les enquêtes menées sur le terrain ne concernent que les ENAF les plus jeunes, ceux intégrant les classes ordinaires du collège. **Le cas des ENAF entrant dans les classes de lycée professionnel n'est pas étudié.**

1.2.3. Réflexions sur les résultats des recherches antérieures

L'entrée des élèves migrants en classe ordinaire de lycée professionnel est le «parent pauvre» de la recherche sur l'intégration des ENAF dans le système scolaire français.

Or, ce manque d'intérêt contraste avec l'opinion unanimement reprise dans les diverses publications, à savoir que **les compétences acquises en classes d'accueil pour adolescents sont fragiles et doivent être renforcées lors du passage en classe ordinaire** : «On remarque que l'échec scolaire ne se fait pas en classe d'accueil mais lors du passage à la classe ordinaire.» (Cortier, 2007) ou «Rappelons que, si les classes d'accueil aident à l'intégration, à l'apprentissage de la langue, elles ne peuvent apporter toutes les solutions aux problèmes du monde et rattraper les années perdues.» (Introduction, *VEI - Les cahiers SCEREN*, 2005) ou bien encore tout récemment : «Ces élèves qui ne sont pas non francophones, ne sont plus tout à fait nouvellement arrivés, mais sont toujours allophones, c'est-à-dire en passe d'être bilingues» (Gabry & Vesanes, 2011).

Il faut aussi rappeler que ces classes, contrairement à d'autres pays francophones comme le Canada ou la Suisse (où le soutien peut s'étager sur plusieurs années), ne dispensent qu'un enseignement court, d'une année scolaire au maximum. Or, les études statistiques menées sur la réussite scolaire des ENAF montrent que leurs résultats s'améliorent progressivement, si on leur laisse le temps de s'intégrer dans l'école française : «la longueur de leur parcours est un gage de réussite» (Schiff, 2009). D'autre part, outre ces ENAF passant par les classes d'accueil, il ne faut pas oublier ceux, d'ailleurs souvent la majorité dans notre établissement, ne passant pas par ces classes pour des raisons diverses (orientation déficiente à leur arrivée, manque de place dans ces classes, test les positionnant comme aptes à entrer directement en classe ordinaire). Ces élèves arrivant avec des bagages linguistiques souvent hétéroclites en français sont d'ailleurs certainement les plus en danger d'échouer leur orientation en lycée professionnel.

A ceci se rajoute le fait que **les ENAF poursuivant l'école après une CLA s'orientent majoritairement en lycée professionnel**, 64 % d'entre eux y accèdent dont 31 % en CAP (CASNAV Versailles, 2009). Cette orientation privilégiée rend alors indispensable une connaissance accrue des difficultés qu'ils vont y rencontrer afin d'améliorer le travail des enseignants en amont et en aval.

Pour expliquer ce manque dans la recherche, nous émettons l'hypothèse que les chercheurs évitent le monde du lycée professionnel, établissements hybrides entre école et vie professionnelle, qu'ils connaissent souvent peu et dont les matières professionnelles, très nombreuses et variées, sont éloignées de leurs habitudes d'élève et d'enseignant (il existe par exemple plus de 200 spécialités différentes de CAP !).

Pour conclure, nous constatons un manque patent dans les recherches sur le suivi des ENAF intégrés en classes ordinaires des lycées professionnels, manque que ce mémoire tentera modestement de réduire en **décrivant précisément les besoins des ENAF orientés en lycée professionnel**.

1.3. *La méthodologie de la recherche «Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel»*

1.3.1. Domaine, thème et question de recherche (problématique)

La recherche *Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel* appartient au **champ du français langue seconde** (FLS), selon la conception de G. Vigner car elle concerne le français enseigné aux migrants (Vigner, 2009). En effet, pour les élèves ENAF, le français est une langue étrangère mais c'est également la langue de la société qui les environne (médias, administrations, école…) donc une langue de statut spécial. Plus précisément, l'étude fait partie du **domaine du français langue de scolarisation** (FLSco). **Son thème** est plus exactement **la langue de scolarisation dans les disciplines dites non linguistiques du lycée professionnel**.

La question de recherche (**problématique**) incluse dans ce thème est la suivante : ***Quel est l'intérêt d'un soutien pour les élèves ENAF, intégrant les classes ordinaires de lycée professionnel ?*** Cette question enserre en fait deux questions qui lui sont subordonnées : un soutien en FLsco est-il nécessaire aux ENAF pour leur scolarité, c'est-à-dire pour réussir leur diplôme professionnel ? Et, en cas de réponse affirmative, en quoi consisterait ce soutien, aussi bien en termes de contenus que de pratiques ?

Les finalités de cette recherche sont donc de **proposer des améliorations aux dispositifs de FLS existant dans ces établissements et, plus généralement, de participer à une meilleure intégration de ces jeunes allophones dans le système scolaire français**.
Ce projet a pour **objectif** prioritaire **la connaissance des besoins** (*intérêts* et *besoins* selon la définition de J.P Cuq[2]) **en FLSco des élèves ENAF orientés en lycées professionnels**.

[2] « Il ne faut pas confondre la notion de *besoin* avec les deux notions voisines que sont *l'intérêt* et *la motivation*. En effet *l'intérêt* est l'ensemble des éléments qui attirent naturellement quelqu'un ou **qu'on juge lui être utiles** (…) Quant à la notion de *besoin*, écrit René Richterich, elle est « liée à la notion de nécessité » et il la définit comme « **l'idée de manque** que l'individu éprouve en comparant un état interprété comme insatisfaisant avec un état déjà vécu ou jugé comme satisfaisant » dans CUQ, 1991, page 190. Le surlignage en noir a été rajouté par l'auteur du mémoire.

Notre **hypothèse de recherche**, basée sur l'expérience personnelle et les enquêtes réalisées au préalable dans l'établissement (Goutierrez, 2010), est **qu'il existe des compétences communicatives langagières au centre de toutes les tâches essentielles d'enseignement du lycée professionnel**, ***aussi bien dans les matières générales que professionnelles*****. En outre, nous supposons que la maîtrise imparfaite de celles-ci est la raison principale de l'échec des ENAF dans ces établissements.**

1.3.2. Choix méthodologiques

Les 11 élèves ENAF inscrits cette année au lycée de l'Estaque constituent le corpus de référence de ce mémoire. Ce groupe avait été constitué à l'aide d'un questionnaire rempli à la rentrée, concernant leur parcours scolaire antérieur, suivi d'un test de français (les 4 compétences y sont évaluées et leur niveau étalonné selon le Cadre commun de référence pour les langues). L'essentiel d'entre eux (10 / 11) ont suivi les cours de FLE proposés par l'établissement. Ces cours se sont déroulés généralement hors du temps scolaire mais parfois, en cas d'incompatibilité d'horaires, à la place des heures de français de la classe ordinaire. De ces élèves, *nous sélectionnons seulement* ***ceux inscrits en CAP*** **(service ou industriel). 6 élèves sont alors concernés, ils forment le corpus d'étude**. Ce choix s'explique par le poids sensible de ces élèves en classes de CAP (6 élèves pour moins de 100 élèves contre 4 élèves Bac pro ENAF sur 350). Rares sont en effet les élèves ENAF orientés en Bac professionnel et le seul élève en STI (Baccalauréat technologique, sciences de l'ingénieur) n'est pas inscrit en lycée professionnel mais en lycée technologique, ce qui outrepasse le sujet de notre recherche. Vu le cadre limité de la recherche en cette année de Master 2, nous nous limiterons à analyser **les besoins des élèves ENAF orientés au lycée professionnel de l'Estaque en classes de CAP (certification d'aptitude professionnelle).**

Cette année seules sont représentées les sections *Réparation et entretien d'embarcation de plaisance* (REEP ou MB, section industrielle) et *Agent de sécurité et de prévention* (APS, section tertiaire). Les deux autres sections existantes (commerce, électrotechnique) n'ont pas intégré cette année d'élèves ENAF, ce qui a aussi été souvent le cas les années précédentes. L'équilibre industriel-tertiaire qui caractérise

nombre de lycées professionnels est toutefois maintenu dans notre étude. Les résultats obtenus, sans avoir la prétention d'être représentatifs de l'ensemble de l'enseignement professionnel, correspondront ainsi **aux deux situations pédagogiques existantes dans ces lycées, celles de l'enseignement tertiaire et de l'enseignement industriel**.

Les deux aspects de ces besoins seront étudiés soit :

- d'une part *les intérêts* qui consistent en **les compétences nécessaires pour la réalisation des tâches d'apprentissage prévues par l'institution** (référentiels) **et les enseignants** (manuels employés dans l'établissement**,** choisis de manière collégiale par les professeurs de chaque discipline)**, notamment celles indispensables pour la validation du certificat** ;
- d'autre part, *les besoins* au sens strict du terme, soit **les manques langagiers ressentis au quotidien par les élèves dans leur apprentissage.**

En ce qui concerne les compétences, nous avons laissé de côté les *compétences générales*[3] (appelées parfois transversales). En effet, celles-ci, aussi essentielles qu'elles puissent être, ne concernent pas les allophones dans leur ensemble mais les individus, selon le parcours personnel et scolaire antérieur qu'ils ont réalisé. Nous partageons donc ici le point de vue du programme de formation du Québec pour les l'intégration des allophones[4], en privilégiant dans nos propos les **compétences communicatives proprement langagières** incluses dans les tâches éducatives des programmes de CAP. Dans l'étude des référentiels, des manuels et des besoins ressentis par les élèves, nous nous limiterons donc à ces compétences.

[3] « **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières» (Conseil de L'Europe (Ed.), 2001, p.15) ; on peut y inclure à titre d'exemple la culture générale, le savoir-être, le savoir-apprendre…

[4] « De par leur nature même, les compétences transversales constituent, chacune à leur manière, d'importants outils pour permettre à l'élève d'intégrer son nouveau milieu scolaire. **Il est important de souligner que les compétences transversales du nouvel arrivant n'ont pas nécessairement été développées de la même manière que celles de l'élève scolarisé au Québec. Il peut mettre en œuvre certaines d'entre elles plus aisément que d'autres**. Par exemple, il peut avoir acquis des méthodes de travail efficaces, mais n'avoir jamais été amené à exercer son jugement critique. Certains élèves connaissent peu les technologies de l'information et de la communication, alors que d'autres sont de véritables experts. » (Ministère de l'éducation du Québec*,* 2006, p.150).

1.3.3. Choix des entrées descriptives

Pour connaître ces intérêts et besoins, nous emploierons des entrées descriptives multiples :

Pour les intérêts :

- La **lecture et l'analyse des référentiels de l'Education nationale,** ceux des contenus des cours et des évaluations de chaque matière (*référentiels des activités professionnelles*, pour les matières professionnelles, *référentiels de l'enseignement,* pour les matières générales, *référentiels de certification* pour toutes les disciplines) ;
- **L'analyse des manuels ou matériels de cours** sur lesquels travaillent les élèves ;
- **La réalisation d'entretiens libres au sein du lycée de l'Estaque** auprès des professeurs référents de CAP de chaque matière. Ces entretiens permettront de mieux comprendre les référentiels et ainsi de repérer avec plus d'exactitude les compétences linguistiques qui y sont incluses.

Pour les besoins à proprement parler :

- **Des entretiens semi-directifs des élèves ENAF** du lycée au sujet de leurs ressentis concernant leur intégration scolaire ainsi que les compétences qui leur manquent éventuellement pour réussir. Ils se dérouleront en fin d'année après les évaluations finales et l'orientation (ou la réorientation) ;
- **Des entretiens avec la professeure de français langue étrangère** au sujet des besoins que ses élèves lui expriment et qu'elle observe ;
- **Des entretiens au sein du lycée de l'Estaque** : professeurs principaux des classes ordinaires où sont scolarisés des ENAF, certains professeurs particulièrement impliqués dans leur réussite.

Le choix qui a été le nôtre était d'analyser, pour la recherche de Master 2, un ensemble varié de données s'explique par la complexité de la problématique choisie. La notion de besoin est en effet polysémique, comme il a été montré dans le chapitre précédent. **Les besoins doivent comprendre les attentes de tous les acteurs du système si l'on désire la réussite scolaire des élèves**. En effet, il serait

inimaginable de parler de besoins des ENAF sans donner la parole aux élèves concernés, d'autant plus qu'on a affaire à de grands adolescents, généralement majeurs. Mais, tout aussi inimaginable serait de se contenter du ressenti des élèves, sans se pencher sur les compétences précises exigées dans les cours et surtout aux examens dont l'acquisition permet la réussite scolaire et professionnelle. C'est l'assemblage de ces deux facteurs qui nous semble pouvoir permettre de lever le voile sur l'explication des échecs des élèves ENAF orientés en lycée professionnel. Un autre motif justifiant l'emploi de données croisées est le fait qu'interroger les élèves sur leurs besoins langagiers pour réussir scolairement remettrait en question *leur face.* En l'occurrence, *ils pourraient avoir des difficultés à exprimer leurs besoins éducatifs, car cela sous-entendrait reconnaître leur échec ; d'où la nécessité d'avoir recours à d'autres sources pour compléter et confirmer les résultats de l'enquête*. A ceci s'ajoute que les intérêts de l'institution ne sont que rarement explicités par les enseignants, ce qui ne facilite pas la prise de conscience par les élèves des compétences essentielles (dont linguistiques) à atteindre.

Pour terminer, une entrée descriptive manque à notre recherche, l'analyse des copies d'élèves aux CCF des différentes matières. Elle serait très utile pour mieux percevoir les compétences linguistiques ayant fait défaut lors des examens de certification, cependant la durée limitée de notre recherche (janvier-juin) ne nous permet pas de récupérer l'ensemble des copies d'élèves qui ne sont archivées qu'à la rentrée suivante.

1.3.4. Démarches

Nos démarches seront également plurielles :

Tout d'abord, **nous cernerons *les intérêts des élèves ENAF* orientés en classes de CAP**, nous utiliserons une méthodologie *quantitative* en ce qui concerne les données issues des référentiels et des manuels. En effet, l'objectif est ici de *repérer précisément l'ensemble des activités langagières* présentes dans les parcours des élèves en CAP, *mesurer leur importance selon la section, la matière, le niveau de référence, le type d'activité, les compétences* et *permettre l'étude des corrélations entre ces multiples données*. C'est aussi une *méthodologie directe* à travers *l'observation des traces* contenues dans les manuels ainsi que les référentiels des matières et des évaluations (en

CAP, ce sont généralement des CCF, contrôles en cours de formation, évaluations de contrôle continu). Cette démarche sera tempérée par des entretiens libres avec les enseignants. Ces conversations limiteront les aspects négatifs de la méthodologie quantitative en permettant une compréhension plus en profondeur des différents référentiels et manuels. Ceux-ci, bien que divisés précisément en compétences et sous-compétences, ne peuvent être vraiment appréhendés qu'à travers la pratique des enseignants. Notamment seront ainsi repérées, en collaboration avec le professeur de la discipline, les compétences essentielles à acquérir pour la réussite dans la discipline et précisées les compétences linguistiques primordiales.

Ensuite, nous nous pencherons sur **les besoins des élèves**, notre démarche sera alors *qualitative* et consistera en la réalisation d'entretiens avec tous les élèves concernés. Nous choisirons pour ces entretiens d'entreprendre *une démarche descriptive et d'observation indirecte* basée sur un *mode d'investigation* comprenant *des entretiens semi-directifs* autour d'un guide d'entretien. Cette démarche permet le mieux de comprendre en profondeur les représentations que se fait un groupe réduit d'élèves de ses besoins, notamment des compétences langagières leur faisant défaut lors des cours et des examens de certification.

Les démarches quantitative et qualitative, d'observation de traces et d'observation indirecte, ont toutes l'objectif commun de repérer le plus précisément possible les éventuels besoins des ENAF en français de scolarité. Elles permettront justement d'aborder les nécessités des élèves de plusieurs points de vue : ceux de l'extérieur (institution scolaire principalement) et de ceux de l'intérieur (les élèves ENAF eux-mêmes), afin de se rapprocher le plus possible de la réalité scolaire. Toutefois, ces démarches ne sont pas isolées les unes des autres. En effet, les questions du guide d'entretien se baseront sur les compétences linguistiques précises mises à jour par l'étude des référentiels et des manuels. Il cherchera de cette manière à évaluer la perception des apprenants au sujet des compétences communicatives langagières problématiques présentes dans le CAP, mises à jour par l'étude des traces.

En outre, comme prolongement de l'étude, **notre recherche s'achèvera sur des recommandations concernant les actions pédagogiques à mener en cours de soutien**, sans toutefois aboutir à une expérimentation des mesures préconisées dans un

groupe classe. En effet, celle-ci, indispensable à moyen terme, déborderait les limites temporelles prévues pour une recherche de Master. Ainsi, la recherche suivra également, partiellement, *une démarche relevant de la recherche-action* qui permettra de répondre à la finalité d'améliorer les cours de soutien des ENAF en lycée professionnel.

2. Données et analyses

2.1. Les intérêts langagiers des élèves inscrits en CAP (APS[5] et REEP[6]) au travers des référentiels officiels

2.1.1. Méthodologie

Pour le repérage des exigences de l'institution dans le domaine langagier, nous avons employé les référentiels officiels fournis en ligne par le Ministère de l'Education nationale (M.E.N., 2011). Ceux-ci sont de deux types :

- *Référentiels d'activités professionnelles* (matières professionnelles) ou *disciplinaires* (matières générales) : contenus des cours à proprement parler ;
- *Référentiels de certification :* contenus des épreuves de certification.

Parmi les multiples tâches présentes pour chaque matière (entre 80 et 150 généralement), **nous sélectionnons seulement celles comportant d'importantes compétences linguistiques, c'est-à-dire des compétences fondamentales dans la réalisation de l'activité demandée**. *Cette étape de dépouillement est toujours réalisée en partenariat avec un professeur de la discipline, également responsable d'une classe de CAP et ayant déjà pratiqué les référentiels concernés*. Cette expertise est essentielle pour éviter les malentendus concernant les tâches étudiées.

Ces intérêts seront ensuite décrits de la manière la plus précise et normée possible, en se basant sur les descriptifs de *Un cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de L'Europe (Ed.), 2001), afin d'être compréhensibles par tous et, à moyen terme, de pouvoir servir de base dans la préparation de programmes de cours de soutien. Ils seront donc déclinés, selon la taxinomie du *Cadre*, que nous adoptons décidément, en *tâches*[7] (*ibidem,* p.16), elles-mêmes divisées en *activités*

[5] APS est le sigle de la spécialité « agent de prévention et de sécurité »,
[6] REEP est l'acronyme de la spécialité « réparation entretien des embarcations de plaisance » souvent simplifiée en le sigle MB : « mécanique bateau ».
[7] « **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est

langagières[8] (*ibidem,* p.15) subdivisées en *compétences*[9] (*idem*). Le niveau à atteindre pour chaque activité langagière (production orale / écrite ; réception orale / écrite, médiation orale / écrite) ainsi que pour chaque compétence (*compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques*[10]) (*ibidem,* p. 93-96) sera étalonné à l'aide des *échelles des niveaux communs de référence du C.E.C.R.*[11] (*ibidem,* p.24-26), éventuellement adaptées au domaine éducationnel particulier de l'enseignement professionnel. Cette adaptation est d'ailleurs prévue dans le *Cadre*[12] (*ibidem*, p.44).

2.1.2. Résultats généraux de l'étude

Graphique 1 : Nombre de compétences communicatives langagières par discipline en CAP APS *(total des compétences : 80). PRO (disciplines de sécurité-prévention EP1, 2 et 3), PSE (Prévention Santé*

fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. ».

[8] «**Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.».

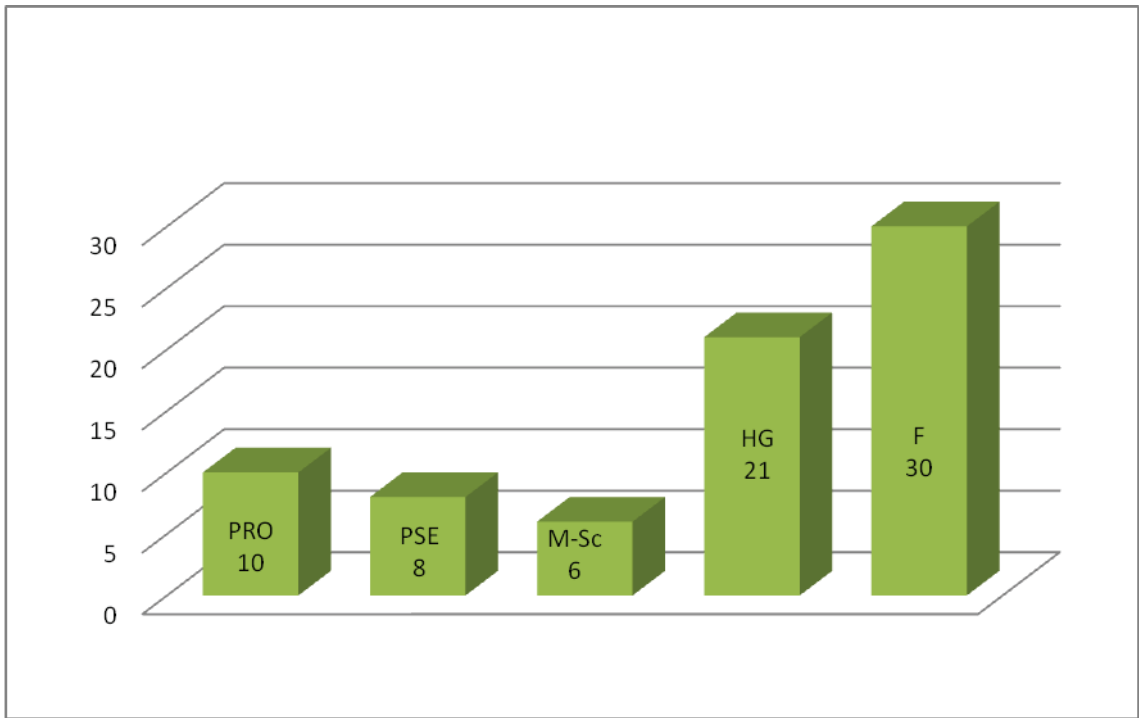
[9] «**Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.».

[10] «La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale».
«La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont
a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)».

[11] Une arborescence en 3 niveaux généraux : utilisateur élémentaire (A), indépendant (B) et expérimenté (C) eux-mêmes subdivisés en deux niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

[12] « Les descripteurs mis en regard du texte dans les Chapitres 4 et 5 sont appropriés à la description de la performance des apprenants du premier et du second cycle du secondaire, de **l'enseignement technique** et de l'éducation des adultes. Ils peuvent constituer ainsi des objectifs réalistes (…) (et) fournissent une banque de critères sur le suivi de l'apprentissage des langues que l'on peut exploiter avec souplesse pour développer une évaluation critériée. Ils peuvent être mis en relation avec les systèmes locaux, conçus en fonction de l'expérience locale et/ou utilisés pour mettre en place de nouvelles batteries d'objectifs».

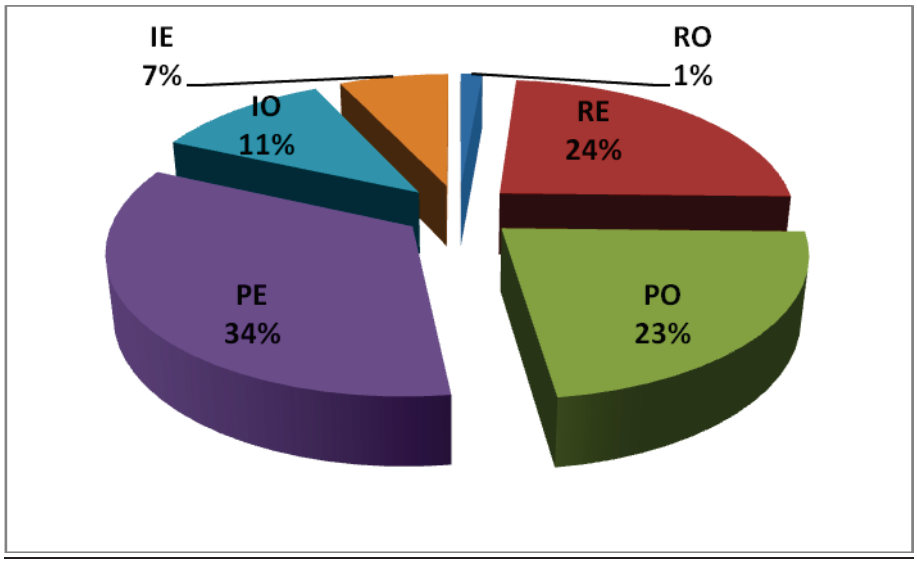
Environnement), M-Sc (mathématiques-Sciences physiques et chimie), HG (histoire-géographie-éducation civique), F (français).



Graphique 2 : Nombre de compétences communicatives langagières par discipline en CAP REEP *(total des compétences : 75). PRO (disciplines de mécanique bateau EP1et 2), M-Sc (mathématiques-Sciences physiques et chimie), HG (histoire-géographie-éducation civique), F (français).*

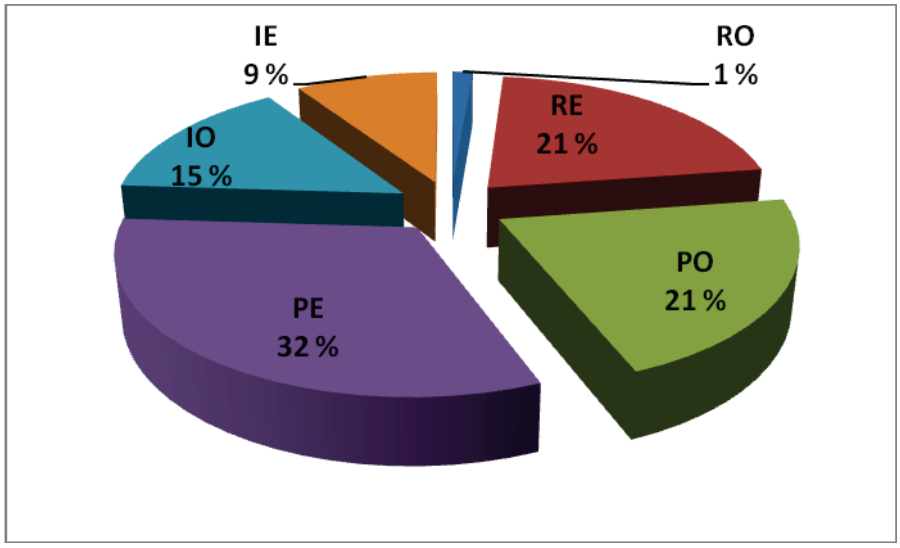
Les compétences communicatives langagières sont présentes de manière déséquilibrée selon les référentiels : absentes en EPS ou en Arts plastiques, elles sont peu nombreuses dans le programme de Mathématiques-Sciences Physiques et Chimie (6 en tout) mais, dans les autres disciplines, elles ont une place de choix. En effet, **si elles sont majoritaires en Français et en Histoire-Géographie, matières considérées comme littéraires** (51 compétences, 65 % en CAP APS ou 68% en CAP REEP de l'ensemble des compétences repérées) **et très liées à la maîtrise de la langue, leur présence en matières professionnelles pures ou assimilées** (PRO : 15 compétences en APS, 10 en REEP et PSE : 8 compétences) **soit près du 1/3 du total (23 occurrences, 30 % en APS, 18 occurrences, 24% en REEP) est également importante.**

Activité langagière	Nombre de compétences communicatives langagières
PE	24
RE	17
PO	16
IO	8
IE	5
RO	1



Graphique 3 : Taux des différentes compétences communicatives langagières, présentes dans le référentiel de CAP APS, par activité langagière. *PE (production écrite), EO ou PO (production orale), RE (réception visuelle), RO (réception orale). IE (interaction écrite). IO (interaction orale).*

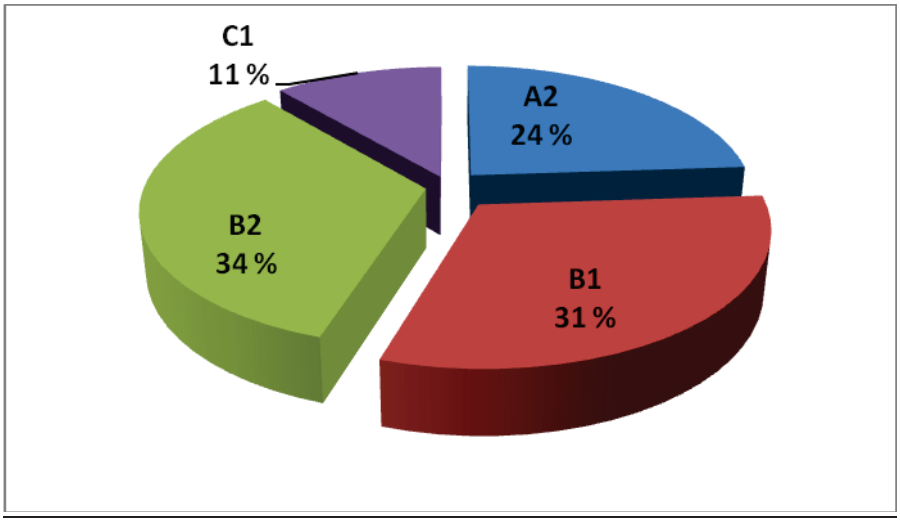
Activité langagière	Nombre de compétences communicatives langagières
PE	24
PO	16
RE	16
IO	7
IE	5
RO	1



Graphique 4 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP REEP par activités langagières. *PE (production écrite), PO (production orale), RE (réception visuelle), RO (réception orale). IE (interaction écrite). IO (interaction orale).*

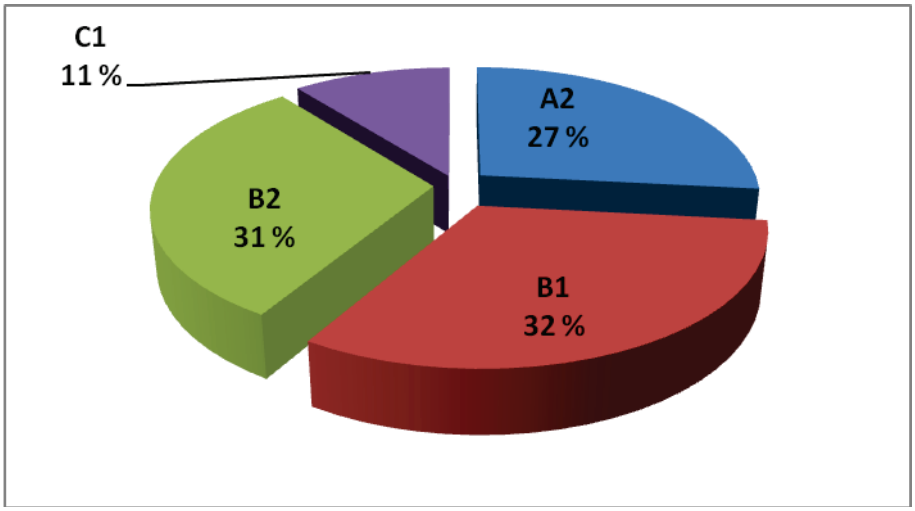
Les compétences communicatives langagières sont principalement des activités écrites (65 % en CAP APS et 63 % en REEP), cependant, l'oral reste important quoique minoritaire (APS : 35 %, REEP : 37 %). En outre, toutes les compétences sont représentées de manière significative : production (APS : 57 %, REEP : 53 %), réception (APS : 25 %, REEP : 22 %), interaction (APS : 18 %, REEP : 24 %).

Niveau de référence	Nombre de compétences communicatives langagières
B2	24
B1	22
A2	17
C1	8



Graphique 5 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP APS selon le niveau commun de référence *(d'A2 à C1). Pour A1 et C2, pas de compétence communicative repérée.*

Niveau de référence	Nombre de compétences communicatives langagières
B1	24
B2	23
A2	20
C1	8



Graphique 6 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP REEP selon le niveau commun de référence *(d'A2 à C1). Pour A1 et C2, pas de compétence communicative repérée.*

Les compétences des deux référentiels sont généralement de niveau avancé B : niveaux seuil et avancé du *Cadre commun de Référence pour les Langues* (65 % des données pour le CAP APS, 62,5 % pour le CAP REEP). Mais, il n'est que rarement demandé à l'élève d'être autonome dans l'usage de la langue (C1 autour de 10 %).

2.1.3. Résultats développés de l'étude

Référentiel examens CAP APS

	Activités langagières	**A2**	**B1**	**B2**
	LIRE	***Lire des instructions* pour réaliser des calculs mathématiques.** (M) ***Lire des instructions* pour réaliser des expériences en chimie.**(Sc) ***Lire des instructions* pour réaliser des expériences en mécanique.**(Sc) ***Lire des instructions* pour réaliser des expériences en électricité.**(Sc)	***Lire pour s'orienter :* différents documents pour réaliser un dossier documentaire.** (HG) ***Lire pour s'orienter :* différents documents pour réaliser une tâche particulière (recherche d'information).** (PSE)	***Compréhension générale de l'écrit*: Lire un texte littéraire fictionnel.** (F) ***Lire pour s'informer et discuter* : différents documents écrits pour réaliser une tâche particulière (mise en relation).**(PSE) ***Lire pour s'orienter :* différents documents pour réaliser une tâche particulière (recherche de solutions).**(PSE)

PRODUCTION	**PARLER**			***Monologue suivi : argumenter son point de vue*** (HG) ***S'adresser à un auditoire : réaliser un exposé oral*** (PRO et HG)
	ECRIRE	***Essais et rapports* : rédiger une fiche d'activité** (PRO) ***Production écrite générale* : (se) présenter à l'écrit (le portrait).** (F) ***Production écrite générale :* réaliser un compte-rendu élémentaire d'expérience.** (Sc)	***Ecriture créative :* écrire la suite d'un récit.** (F)	***Essais et rapports :* rédiger un paragraphe argumenté.** (F)

INTERACTION / MEDIATION	**PARTICIPER À UNE CONVERSATION**			***Discussions et réunions formelles* : entretien avec un jury** (PRO et HG)
	PARTICIPER À UN ECHANGE ECRIT		***Interaction écrite générale* : répondre précisément à des questions.** (PRO, F et PSE)	

Tableau 1 : Référentiel des compétences communicatives linguistiques présentes dans le référentiel des examens de CAP APS, 1º et 2º années.

Sur les 19 compétences communicatives présentes *dans les épreuves d'examen* du CAP APS, 8 concernent les épreuves professionnelles (42%), pourcentage bien plus élevé que celui du référentiel du CAP APS dans son ensemble (30%). De plus, ces compétences sont de niveau élevé (4 de niveau B2 et 3 de niveau B1).

En outre, trois de ces compétences sont transversales à plusieurs disciplines ce qui leur donne un poids particulier :

- PO / B2 - ***S'adresser à un auditoire* : réaliser un exposé oral** (PRO et HG) ;
- IO / B2 - ***Discussions et réunions formelles* : entretien avec un jury** (PRO et HG) ;
- IE / B1 - ***Interaction écrite générale* : répondre précisément à des questions.** (PRO, F et PSE).

Activités langagières	A1	B1	B2
LIRE	***Lire des instructions*** **pour réaliser des calculs mathématiques.** (M) ***Lire des instructions*** **pour réaliser des expériences en chimie.** (Sc.) ***Lire des instructions*** **pour réaliser des expériences en mécanique.** (Sc.) ***Lire des instructions*** **pour réaliser des expériences en électricité.** (Sc.)	***Lire pour s'orienter :*** **différents documents pour réaliser un dossier documentaire.** (HG) ***Lire pour s'orienter :*** **différents documents pour réaliser une tâche particulière (recherche d'information).** (PSE)	***Compréhension générale de l'écrit*****: Lire un texte littéraire fictionnel.** (F) ***Lire pour s'informer et discuter*** **: différents documents écrits pour réaliser une tâche particulière (mise en relation).** (PSE) ***Lire pour s'orienter :*** **différents documents pour réaliser une tâche particulière (recherche de solutions).** (PSE) ***Lire pour s'orienter :*** **différents documents pour réaliser une tâche particulière (recherche d'information).** (MB)

PARLER	***Monologue suivi :*** **décrire l'expérience à l'oral.** (MB)		***Monologue suivi :*** **argumenter son point de vue** (HG) ***S'adresser à un auditoire :*** **réaliser un exposé oral** (HG)
ECRIRE	***Essais et rapports*** **: remplir une fiche de travail**. (MB) ***Production écrite générale*** **: (se) présenter à l'écrit (le portrait).** (F) ***Production écrite générale :*** **réaliser un compte-rendu élémentaire d'expérience.** (MB)	***Ecriture créative :*** **écrire la suite d'un récit.** (F)	***Essais et rapports :*** **rédiger un paragraphe argumenté.** (F)

PARTICIPER À UNE CONVERSATION	***Echange d'informations* : accueil à l'oral.** (MB)	***Comprendre un locuteur natif* par le biais d'un moyen technique** (MB)	***Discussions et réunions formelles* : entretien avec un jury** (PSE)
PARTICIPER À UN ECHANGE ECRIT	***Notes, messages et formulaires* : remplir un contrat type.** (MB)	***Interaction écrite générale* : répondre précisément à des questions.** (F)	

Tableau 2 : Référentiel des compétences communicatives linguistiques présentes dans le référentiel des examens de CAP REEP, 1º et 2º années.

Sur les 24 compétences communicatives présentes dans les épreuves d'examen du CAP REEP, 12 concernent les épreuves professionnelles (50%), donc bien plus que dans le référentiel général (24%). Si celles de PSE sont plutôt de niveau élevé (3 B2 et 1 B1), celles de mécanique sont de «niveau de survie» A2 (5 A2, 1 B1 et 2 B2).

Liens entre niveaux et activités dans les référentiels des matières professionnelles (PSE incluse) - CAP APS

	A2	B1	B2	C1	Total par activité langagière	Pourcentage de compétences communicatives en matières professionnelles du CAP APS, par activité (*rappel :* pourcentage global en CAP APS)
RO	0	0	0	0	0	0 (1)
RE	1	2	2	0	5	22 (24)
PO	0	3	0	0	3	14 (23)
PE	2	1	0	0	3	14 (34)
IO	1	3	4	1	9	41 (11)
IE	0	1	1	0	2	9 (7)
Nombre de compétences par niveau	4	10	7	1	22	
Pourcentage par niveau (*rappel :* moyenne CAP APS)	19 (24)	45 (31)	32 (34)	5 (11)		

Tableau 3 : Taux des compétences communicatives linguistiques par niveau de compétence et activité langagière (CAP APS). *Entre parenthèses apparaît, à fins de comparaison, le taux du CAP APS en son entier.*

En ce qui concerne leur niveau, on observe que **les compétences communicatives langagières exigées en matières professionnelles sont linguistiquement complexes**, elles ne diffèrent que légèrement de celles des autres disciplines. 77 % de celles-ci sont de niveau B, niveau équivalent à celui du CAP APS en son entier (79 %), si on prend en

compte l'incertitude des mesures. Néanmoins, les compétences les plus avancées (B2 et C1) sont moins présentes (37 %, moyenne CAP : 47 %).

Cependant, la particularité notoire de ces compétences communicatives langagières se situe plutôt dans la répartition en activités langagières. En effet, les référentiels professionnels se démarquent par **l'importance donnée aux activités interactives** (50 % du total, moyenne CAP APS : 18 %) **et aussi dans les activités orales** (55 %, moyenne CAP APS : 34 %). Par contrecoup, les activités écrites, celles de production uniquement, sont nettement moins nombreuses (PE 14 %, moyenne CAP APS : 39 %).

Liens niveaux et activités dans les référentiels des matières professionnelles (PSE incluse) - CAP REEP

	A2	B1	B2	C1	Total par activité langagière	Pourcentage de compétences communicatives en matières professionnelles du CAP REEP, par activité. (*rappel :* pourcentage global en CAP REEP)
RO	0	0	0	0	0	0 (1)
RE	4	2	4	0	10	41,5 (21)
PO	1	0	2	0	3	12,5 (21)
PE	3	1	1	1	6	25 (32)
IO	1	1	1	0	3	12,5 (15)
IE	1	1	0	0	2	8,5 (9)
Nombre de compétences par niveau	10	5	8	1	24	

Pourcentage par niveau (*rappel :* moyenne CAP REEP)	41,5 (27)	21 (32)	33,5 (31)	4 (11)		

Tableau 4 : Taux des compétences communicatives linguistiques par niveau de compétence et activité langagière (CAP APS). *Entre parenthèses apparaît, à fins de comparaison, le taux du CAP APS en son entier.*

En ce qui concerne le niveau, **les compétences communicatives incluses dans les référentiels professionnels (MB et PSE) sont plutôt de niveau A2. De plus, ces compétences sont nettement écrites (75 %, moyenne CAP : 62 %), les activités de lecture sont surreprésentées (41,5 % contre 21 % en CAP APS).**

Par rapport aux compétences du CAP APS, les compétences sont de niveaux plus faibles et moins interactifs.

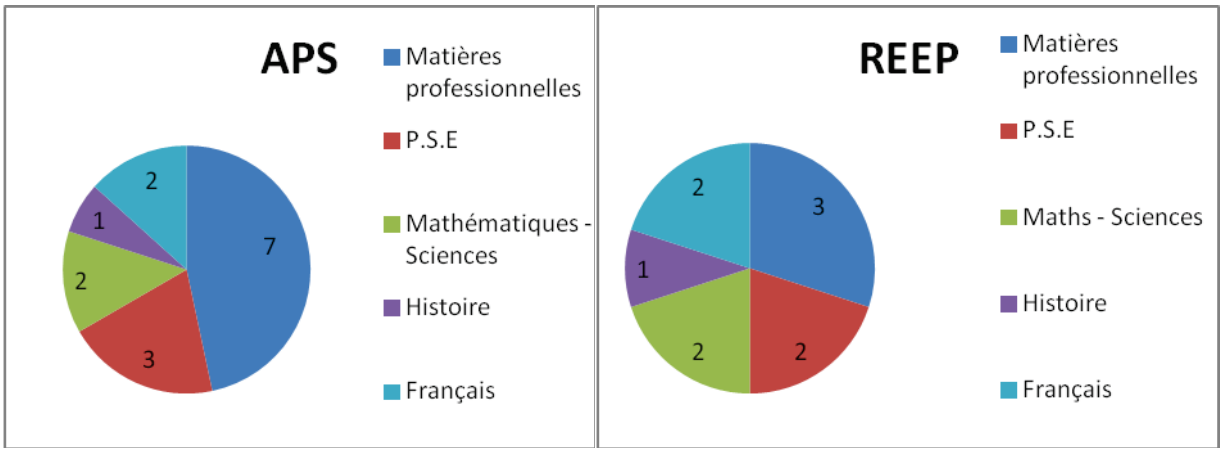
2.1.4. Analyse des données

Aussi bien les résultats généraux que développés indiquent **l'importance fondamentale des compétences communicatives langagières des matières professionnelles dans l'obtention du certificat CAP**. Ces disciplines réunissent à elles seules plus d'un quart (30 % en APS et 24 % en REEP) de l'ensemble des compétences à atteindre et **même la moitié (42 % en APS, 50 % en REEP) de celles de la certification**.

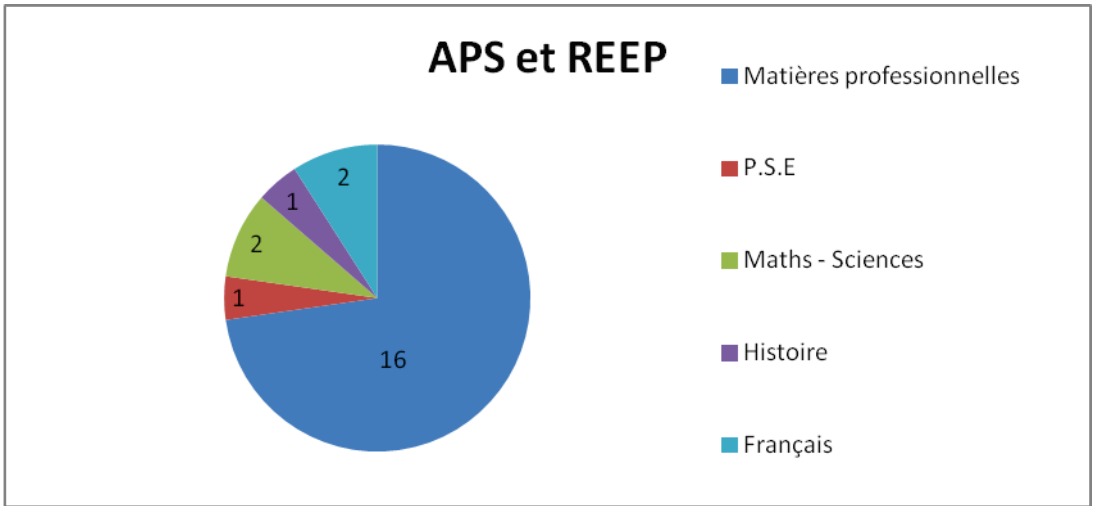
D'un point de vue plus général, si on compte toutes les matières dites non linguistiques (DNL), on atteindrait même les taux de 49 % en APS et 32 % en REEP pour le référentiel général et, pour les examens, de 68 % en APS et 71 % en REEP.

Le fait que les compétences langagières soient proportionnellement plus nombreuses dans les référentiels d'examens des disciplines professionnelles que dans les référentiels de cours s'explique aisément. En l'occurrence, **les matières professionnelles sont les**

matières principales des référentiels de CAP, aussi bien pour le nombre d'heures d'enseignement (19 des 34 heures enseignées aux CAP APS par exemple, sans compter les 6 semaines de stage par an) que pour le **poids relatif de** ces matières, mesuré en coefficient pour l'obtention de l'examen, sans équivalent par ailleurs (le total de leurs coefficients sur les deux années atteint 17 de 22, **soit près de 80 % du poids total du certificat aussi bien en APS qu'en REEP**, pour plus de détails voir le graphique 10 ci-dessous). Par conséquent, le nombre d'épreuves les évaluant est le plus important au moment des examens (près de 70 % en CAP APS, 50 % en CAP REEP comme le montrent les graphiques 8 et 9 ci-dessous), ce qui a un effet direct sur l'importance des compétences linguistiques les incluant.



Graphiques complémentaires 7 et 8 : nombre d'épreuves distinctes en CAP APS et REEP respectivement, par matière. *Pour un total de 15 épreuves en CAP APS sur les deux années et de 10 épreuves en CAP REEP sur les deux années.*



Graphique complémentaire 9 : Coefficients des épreuves des CAP APS et REEP par matière.
Pour un coefficient total de 22 dans les deux spécialités.

Ceci dit, sur l'ensemble des CAP des différences apparaissent entre les référentiels tertiaire et industriel :

- **Les compétences communicatives langagières incluses dans le référentiel industriel sont de niveau de référence plus bas**, surtout en ce qui concerne les référentiels d'examen (41 % de niveau A2 soit plus du double de celles du référentiel APS : 19 %). Cette remarque confirme l'observation directe, en effet les professeurs de sécurité ressentent plus intensément l'échec de nos élèves ENAF que leurs collègues de mécanique. Ces derniers évoquent plutôt des difficultés pouvant perturber, à moyen terme l'intégration de l'élève au monde professionnel (lecture difficile, rédaction insuffisante).
- **Le poids de l'écrit est majeur dans le référentiel REEP**, filière où l'élève doit se baser continuellement sur des fiches techniques de constructeurs pour effectuer tout diagnostic ou réparation (RE 41,5 % en REEP contre 22 % en APS). De plus, la production écrite y est aussi très importante (fiches des travaux effectués, compte rendus divers). La filière APS insiste plus sur l'interaction orale (APS : 41 % contre 12,5 % en REEP) ; en effet, cette filière amène à des emplois de contact avec le public et la hiérarchie (par oral, radio ou téléphone).

2.1.5. Conclusion sur les intérêts langagiers des élèves inscrits en CAP (APS, REEP) au travers des référentiels officiels

Les élèves ENAF orientés dans notre lycée ont, selon l'évaluation de rentrée, un niveau moyen A2. Or, ils sont confrontés dans les programmes à des tâches d'une difficulté supérieure, en particulier les 12 tâches comprenant des compétences communicatives langagières de niveaux B2 et C1 comprises dans les référentiels d'examen du CAP APS, 63 % des tâches exigées (9 tâches en REEP).

D'autre part, les activités linguistiques auxquelles ils sont confrontés sont, en leur grande majorité, présentes dans les référentiels d'examens des matières professionnelles, dont la réussite décide du diplôme en son entier comme le montre le poids écrasant qu'elles occupent dans la moyenne générale du certificat. Les difficultés linguistiques variées, orales et écrites, d'expression ou de compréhension que vivent les

ENAF arrivés dans notre établissement sont donc un facteur clé de leur réussite ou échec au CAP dans son ensemble.

Complexité des compétences langagières exigées et position clé dans l'évaluation sont les défis lancés par le programme de CAP aux ENAF arrivant en classe ordinaire, en particulier en section tertiaire. Or, nos collègues des matières professionnelles se déclarent tous, sauf une seule exception, dans l'impossibilité d'enseigner la partie linguistique afférente à ces tâches, pour des raisons de compétence. Donc dans la situation actuelle, l'intérêt des élèves ENAF orientés en CAP demanderait un soutien extérieur aux disciplines pour pouvoir réussir.

2.2. Les intérêts langagiers des élèves inscrits en CAP (APS et REEP) au travers de l'analyse des manuels

2.2.1. Méthodologie

2.2.1.1. Pourquoi analyser les manuels ?

Les manuels doivent respecter les référentiels qui sont prescriptifs, de ce fait on pourrait penser que les mêmes compétences linguistiques devraient se retrouver dans l'un et dans l'autre, ce qui rendrait l'analyse des manuels redondante. Or, l'expérience de la classe nous a montré que cette étude reste indispensable pour connaitre les difficultés concrètes que rencontrent les élèves au cours de leur apprentissage.

Pour en comprendre les raisons, il faut préciser tout d'abord qu'entre les compétences exigées par les référentiels et leur application pratique, pédagogique sous la forme de séquences, activités, textes, exercices, les auteurs des manuels disposent d'une grande marge de manœuvre. En l'occurrence, pour étudier une compétence particulière, comme les textes informatifs par exemple, ils peuvent sélectionner des textes longs ou courts, des textes authentiques ou pédagogisés, des articles de faits divers avec peu de vocabulaire spécifique ou des textes spécialisés plus complexes, ils peuvent aussi définir les termes employés par un glossaire ou ne pas le faire etc. Donc, pour un même niveau d'études, les manuels peuvent présenter plus ou moins de difficultés linguistiques pour les élèves ENAF et **l'étude des manuels complète ainsi, en la précisant, la connaissance indispensable des référentiels**. D'ailleurs, les élèves ne connaissent généralement pas les référentiels mais les pages de leur manuel et c'est en travaillant sur ces livres qu'ils connaitront les difficultés d'apprentissage, dont linguistiques, qui sont le centre de notre recherche.

D'autre part, pour des raisons d'ordres variés (généralement économiques…), **des compétences du programme peuvent être peu ou pas du tout traitées.** L'élève ENAF devra alors combler, pour pouvoir réussir, ces éventuels manques en dehors des cours, surtout si ces compétences sont exigées à l'examen. Mais aussi, à l'inverse, **des**

compétences présentes dans le manuel peuvent ne pas correspondre au programme stricto sensu. Or, ces rajouts peuvent occuper une place importante dans les cours et être de ce fait un des éléments de difficulté au cours de l'année. Ces éventuels manques ou rajouts font apparaitre de nouvelles difficultés **que l'étude des manuels devra faire surgir.**

En résumé, l'analyse des manuels devrait donc permettre de mettre à jour **les difficultés concrètes auxquelles sont soumis les élèves ENAF pendant leur apprentissage**, intrinsèques au matériel pédagogique employé et **qui n'apparaissent pas lors de la lecture des simples référentiels**. Notre démarche sera de repérer tout d'abord *les difficultés linguistiques présentes dans le manuel utilisé*. Ensuite, au moyen d'une comparaison entre manuels et référentiels, on cherchera à savoir *quelles nouvelles compétences linguistiques sont exigées dans les manuels utilisés* et surtout *quelles sont les compétences linguistiques manquantes dans ces ouvrages*. Tout particulièrement, on fera apparaitre les *compétences linguistiques qui manquent dans les cours pour atteindre les exigences des référentiels d'examens.*

2.2.1.2. Le choix des entrées descriptives

Les difficultés linguistiques présentes dans les manuels seront appréhendées grâce à l'outil réalisé le 5 et 6 janvier 2011 lors de la formation *Enseigner le français des disciplines*, sous la direction de Violaine de Nuchèze et Elsa Debras. Ce document de travail, sous formes de questionnaire, permet de décrire précisément les manuels des disciplines non linguistiques à l'aide de 21 items principaux et ainsi de faire ressortir les difficultés qu'ils contiennent, notamment, pour les élèves ENAF. Il a été adapté ici en conservant les seuls critères indispensables à notre recherche, ceux permettant de **repérer les compétences linguistiques incluses dans les activités demandées aux élèves** (lexique, type et structure des textes, consignes des exercices…). Nous avons délibérément laissé de côté les items indiquant des compétences plus générales (lecture de l'image, lecture de la structure d'un manuel, maitrise de l'informatique…) hors de la portée de notre recherche.

Nous nous emploierons donc à préciser les besoins particuliers de nos élèves ENAF à travers les sept items suivants :

- Le rapport quantitatif textes / images ;
- L'importance du lexique de la discipline, du lexique des consignes, des termes polysémiques présents ;
- La présence ou non d'un glossaire ;
- Le type des textes présents ;
- La longueur moyenne des textes présents ;
- La typologie des exercices présents ;
- La présence d'une préparation à la certification.

Quant aux manques et rajouts des manuels, la description de ces compétences manquantes ou nouvelles utilisera, comme pour les référentiels, les descriptifs présents dans *Un cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de L'Europe (Ed.), 2001). De plus, nous essaierons de rester le plus proche possible des dénominations employées dans l'analyse des référentiels afin d'éviter toute complication inutile chez le lecteur et de faciliter ainsi les comparaisons. Egalement à des fins de simplification, **nous soulignerons uniquement les différences observées entre manuels et référentiels en ce qui concerne les compétences communicatives langagières,** pour ne pas répéter inutilement le descriptif détaillé de la première partie du mémoire**.**

2.2.2. Résultats de l'étude : les particularités des manuels utilisés

Les résultats de l'étude des manuels, repris dans les tableaux synthétiques commentés ci-dessous, sont présentés in extenso en Annexe (Annexes 3 et 4). Ils concernent les manuels employés dans chaque matière pour le niveau CAP, lors de l'année scolaire 2010-2011. Pour les matières professionnelles où un manuel spécifique n'existe pas, nous avons analysé l'ensemble du matériel de cours qui a été mis à notre disposition par les enseignants. Il consiste principalement en des présentations PowerPoint élaborées par l'équipe pédagogique de la spécialité.

2.2.2.1. Les spécificités linguistiques des cours de matières professionnelles

- Le matériel de cours de Sécurité et Prévention

CAP APS	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots / chapitre	Lexique des consignes (en nombre de mots / chapitre)	Lexique polysémique (en nombre de mots / chapitre)	Présence d'un glossaire	Types des textes présents	Longueur des textes (en mots)	Typologie des exercices (nombre total dans le cours entier)	Présence de préparation à l'examen
Cours de **Sécurité-Prévention**	Phrases complexes Liste de noms ou groupes de noms	31	8	6	NON	Informatifs Explicatifs	50 - 80	Phrases à trous (6) Etude de cas – questions avec justification attendue (3) Compte-rendu (2) Activités orales (3)	NON

Tableau 5 : tableau récapitulatif des caractéristiques linguistiques du matériel pédagogique utilisé en cours de sécurité-prévention (CAP APS). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les cours de sécurité que reçoivent les élèves sont magistraux et ne prévoient que très peu d'activités (seules 14 activités sont formellement incluses dans les deux années de préparation du certificat). Les plus courantes de celles-ci ont un rôle d'évaluation des savoirs (exercices à trous à la fin de la majorité des séquences). Seulement 8 activités, par contre, s'éloignent de la trace écrite du cours et travaillent le savoir-faire car elles demandent aux élèves des compétences autres que la simple lecture des documents fournis. Elles sont écrites (rédaction d'un compte-rendu d'incident, d'un plan d'activité, réponses justifiées à des questions) ou orales (simulation de situations de conflit).

Il est aussi à noter que les textes tiennent une place prépondérante dans ce cours mais aussi bien leur contenu (juridique ou réglementaire), leur syntaxe que leur vocabulaire sont complexes. On peut alors se demander si les seuls exercices à trous permettent d'acquérir la grande quantité de vocabulaire de spécialité que contiennent les cours (à peu près 30 mots / chapitres) sans avoir recours à des activités lexicales spécifiques.

Nous nous demandons également quelle est la compréhension véritable des textes réglementaires, de structure syntaxique et textuelle complexes, par des élèves « petits lecteurs » sans passer par des activités de compréhension. L'objectif prioritaire de ce cours est visiblement donc plus l'enseignement de savoirs (les bases du droit et de la réglementation de la profession) que l'apprentissage de ceux-ci par les élèves de CAP.

D'autre part, ni les cours, ni les activités ne concernent spécifiquement les savoir-faire demandés à l'examen (l'exposé, l'entretien le compte-rendu téléphonique…), sauf partiellement celui de répondre précisément à des questions (mais les activités ne concernent pas directement le contenu du cours, comme à l'examen, mais des cas concrets). Notamment *l'épreuve EP1-partie 1,* qui consiste en une description sous forme de 6 fiches de l'expérience pratique des 4 stages effectués en entreprise ainsi que de leur exposé à l'oral suivi d'un entretien devant un jury de professionnels *n'est pas spécifiquement préparée*. Or cette épreuve a un poids décisif pour la réussite à la certification (coefficient 6 sur 22).

En ce qui concerne *l'épreuve EP1-partie 2 (coefficient 2)*, consistant en une série de questions concernant les savoirs, aucune activité linguistique de préparation à l'épreuve n'est prévue non plus en cours. Il semble que la capacité à reformuler à l'écrit ses connaissances soit considérée implicitement comme acquise en arrivant en CAP.

Pour conclure, nous observons aussi l'absence quasi-totale d'activités orales et interactives, pourtant particulièrement nombreuses dans les référentiels de certification de la discipline, comme il a été montré dans le chapitre précédent 2.1.

- Le matériel de cours de Réparation Nautique

CAP REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots / chapitre d'approx. **5 diapositives**	Lexique des consignes (en nombre de mots / chapitre)	Lexique polysémique (en nombre de mots / chapitre)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes (en mots)	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Cours de **Réparation nautique**	Phrases nominales ou infinitives Phrases courtes	*Cours* 19 *TP* 10	*Cours* 9 *TP* 5	13	NON	*Cours :* Informatif Explicatif *TP :* Injonctif	50 - 80	Exercices à trous Questions fermées	NON

Tableau 6 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du matériel pédagogique utilisé en cours de mécanique nautique (CAP REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les cours de réparation nautique, magistraux, sont suivis d'un ou de plusieurs TP où les connaissances théoriques enseignées sont mises en pratique. Aussi bien les cours que les TP demandent la lecture de paragraphes explicatifs, de tableaux ou schémas, de consignes, de questions. Ces énoncés ont pour particularité d'être rédigés avec un grand nombre de mots de la spécialité (19 mots pour 5 diapositives en moyenne). Les consignes utilisent aussi des mots souvent polysémiques dont le sens pourrait poser problème (13 mots / chapitre). Par contre, la syntaxe cause ici moins de problèmes car les énoncés complexes sont rares et il est peu fréquent que l'élève doive rédiger une réponse complexe. En effet, la forme syntaxe la plus employée dans les diapositives est celle de la liste de phrases nominales ou simples souvent descriptives :

« · il est maintenu ouvert (sur *Off*) par son ressort ;

· il se ferme (sur *On*) sous l'action d'un champs électromagnétique ; » (Cours Mécanique nautique, *le Relais*, page 3).

D'autre part, les activités orales, prévues dans le référentiel, n'apparaissent pas explicitement dans le cours.

L'objectif prioritaire des cours ici est la pratique du métier à partir d'une fiche de TP comportant des consignes et des questions. Ceci préparera les élèves aux compétences du référentiel d'examen, la certification consistant principalement en des TP évalués. Cependant, aucune activité linguistique n'est explicitement prévue pour intégrer le vocabulaire et rédiger la fiche de travail. D'autre part, les activités orales comme le contact avec le client semblent délaissées (accueil, questionnement au sujet de l'avarie…), de même les autres activités communicationnelles : réponse au téléphone, par e-mail, compte-rendu…. Il semble que la capacité à interagir professionnellement soit considérée, implicitement, comme acquise en arrivant en CAP.

- Le manuel de PSE (Prévention, Sécurité et Environnement)

CAP APS et REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots / chapitre d'approx. **4 pages**)	Lexique des consignes (en nombre de mots / chapitre)	Lexique polysémique (en nombre de mots / chapitre)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Savignac, B.(Dir.). (2010). *Prévention, Santé, Environnement, CAP nouveau programme 1º et 2º années.* Paris : Nathan Technique.	Phrases simples	19	13	7	OUI Exercices de vocabulaire	Informatifs (narratifs) (dialogues)	20 - 40	Questions avec justification attendue	OUI

Tableau 7 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de P.S.E (CAP APS et REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les difficultés linguistiques, rencontrées par l'élève utilisant ce manuel de PSE, sont d'ordre principalement lexical (pour la lecture des textes et des consignes), et syntaxique (pour l'écriture des réponses). A ceci se rajoute la difficulté de la maitrise des notions de cause, et de justification.

Les textes du manuel sont écrits sous la forme syntaxique la plus simple possible, c'est la richesse du vocabulaire employé qui pourrait poser problème (19 mots sur 4 pages). Toutefois, le manuel est conscient de cette difficulté et propose un glossaire et des activités lexicales qui font que seule la moitié des mots de la discipline ne sont pas définis. C'est alors plutôt le vocabulaire des consignes, nombreux et mal défini (13 termes présents en seulement 4 pages) qui pourrait causer des difficultés. Or toutes les activités proposées sont des activités de repérage, strictement encadrées par des consignes précises et élémentaires. La méconnaissance du vocabulaire des consignes entraine alors automatiquement l'échec de l'activité.

Les activités incluses dans le manuel, quant à elles, reprennent celles de l'épreuve de CAP, c'est-à-dire la réponse à des questions de compréhension de documents ou la réalisation d'un problème simple à partir d'un ou de plusieurs documents, souvent écrits. Le manuel n'exige donc pas la réalisation de nouvelles compétences linguistiques et prépare bien à la certification.

Cependant, cette concentration sur l'objectif de l'épreuve aboutit à l'abandon de certaines compétences du référentiel non présentes à l'examen : notamment celles d'oral (exposé oral, débattre, communiquer au téléphone) ou certaines d'écrit, mineures pour la discipline (reformuler un schéma sous forme de texte, écrire des courriers formels). Mais le problème majeur reste toutefois celui de la compréhension des consignes dont les formulations mériteraient une étude particulière car essentielles (en quantité et en qualité) pour la réussite à l'épreuve.

2.2.2.2. *Les spécificités linguistiques des manuels de matières générales*

- Manuel de Français

CAP APS et REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots / chapitre	Lexique des consignes (en nombre de mots)	Lexique polysémique (en nombre de mots)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Abensour, C.(Dir.). (2010). *Français: CAP programme 2010*. Paris : Nathan Technique.	Phrases complexes	21	32	16	NON	Narratifs Dialogues (informatifs)	150 - 200	Questions précises Activités d'écriture Activités d'oral Exercices de grammaire et de vocabulaire	OUI

Tableau 8 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Français (CAP APS et REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les activités présentes ainsi que les compétences communicatives langagières associées sont très nombreuses dans ce manuel (de même que dans le référentiel de la matière d'ailleurs). Certaines compétences demandées dépassent même les exigences du programme, tout en restant dans son esprit : la réalisation d'une argumentation structurée de type dissertation ainsi que celle du compte rendu de stage, toutes deux de niveau C1.

Ces activités sont aussi bien orales qu'écrites et sont autant de production que de réception. Seul manque, par rapport au programme, la lecture de textes argumentatifs

complexes alors que les activités de production argumentée sont, elles, très nombreuses, en particulier la rédaction de paragraphes argumentés.

Le vocabulaire disciplinaire est relativement peu employé (21 occurrences par chapitre de 10 pages), par contre, le vocabulaire des consignes pouvant poser problème est remarquablement nombreux (32 mots) et polysémique (16 termes peuvent amener à confusion dans une seule leçon). Plus généralement, le poids des textes, nombreux et variés, est écrasant en volume : 60 % du volume en est constitué, d'autre part les images ont un rôle principalement illustratif ou «motivant», ce qui diminue encore leur importance relative.

Toutes les activités pouvant être présentes à l'examen sont travaillées dans le manuel, généralement à plusieurs reprises (la rédaction d'un récit biographique apparait à 7 reprises, par exemple). De plus, des activités de CCF blanc mettent les élèves dans les conditions de l'épreuve, tout particulièrement celle de la réécriture (« écriture longue » du CCF 1º année). Le manuel prépare donc bien à la certification.

Les difficultés linguistiques rencontrées par les ENAF à la lecture du manuel seront plutôt dues à l'ambition du manuel (et du programme). Plus précisément, celle d'aborder d'innombrables compétences alors que les moyens horaires disponibles s'amenuisent d'année en année (2h par semaine environ dans notre lycée pour le français), ce qui pourrait provoquer une acquisition incomplète des compétences nécessaires pour réussir l'examen. A ceci s'ajoute l'importance du vocabulaire des consignes, qui, s'il n'est pas abordé pour lui-même, peut causer des difficultés aux élèves ENAF. Et enfin, et surtout, le manuel se base implicitement, comme le programme d'ailleurs, sur des préacquis très ambitieux qui sont rarement possédés par les élèves de CAP et encore moins par ceux ENAF : des compétences discursives avancées (par exemple la structure d'un récit simple) ou linguistiques (par exemple maîtriser les temps du passé pour un récit).

- Manuel d'Histoire-géographie

CAP APS et REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots / chapitre d'approx. **12 pages**)	Lexique des consignes (en nombre de mots)	Lexique polysémique (en nombre de mots)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Allain-Chevallier, Brigitte (Dir.). (2010). *Histoire géographie éducation civique : CAP programme 2010*. Paris : Belin.	Phrases complexes	46	8	16	OUI (15 mots clé)	Explicatifs Informatifs (narratifs)	150 (textes bilan : 2 pages)	Questions précises sur d ocument	NON

Tableau 9 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours d'Histoire-Géographie (CAP APS et REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les activités présentes ainsi que les compétences communicatives langagières associées sont beaucoup moins nombreuses dans ce manuel que dans le référentiel de la matière. Notamment, les activités orales disparaissent. Seules présentes, les activités écrites consistent principalement en la lecture de documents historiques et géographiques variés, surtout des images ou des textes explicatifs et informatifs.. Elles sont généralement associées à des questions de compréhension de documents.

Il est à signaler l'importance du vocabulaire de la discipline (46 mots / chapitre), ou plus généralement des sciences humaines (environ 70 mots / chapitre) dont seul le ¼ est défini en glossaire. De plus, l'essentiel des textes sont authentiques c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été pédagogisés, si ce n'est leur taille qui a été réduite. En effet, contrairement aux manuels de collège (Gapaillard, 2008, p. 58), le parti pris des auteurs est d'utiliser principalement des documents authentiques ce qui renforce les difficultés de

contextualisation. Une grande difficulté de compréhension résulte donc de leur situation énonciative (souvent éloignés de la nôtre), de leur variété (informatifs, narratifs, injonctifs, explicatifs) et surtout de leur rédaction (en particulier la complexité des énoncés). Là, se différencie cette discipline des autres disciplines scientifiques enseignées en CAP (Mathématiques, Sciences Physiques et en partie PSE) qui, elles, privilégient les documents de vulgarisation sur les documents authentiques, le fond sur la forme. En outre, une compétence nouvelle apparait ici nécessaire, celle d'être capable de lire des textes informatifs longs (les bilans présents à la fin de chaque chapitre, de deux pages de longueur en moyenne).

A ce schéma de base échappent seulement les 8 tâches méthodologiques (une toutes les deux leçons) qui exigent des élèves des compétences plus poussées : mise en relation des documents pour réalisation d'une synthèse, servant de réponse à une problématique. Ces activités les préparent également, implicitement, à l'épreuve de CAP constituée par la réalisation d'un dossier. *Cependant, la préparation à l'exposé oral et à l'entretien avec le jury n'est pas présente dans le manuel ce qui peut défavoriser les élèves non entrainés à ce type d'exercices*. Or, la certification en histoire-géographie est seulement évaluée à l'oral. De plus, l'activité préalable à cet exposé consiste en la réalisation d'un dossier où tout particulièrement la capacité écrite d'analyse de documents est demandée. Or, ce manuel insiste surtout sur les activités de réponses aux questions et ne les prépare que ponctuellement à prendre du recul sur les documents (une seule activité méthodologique : « constituer un dossier documentaire », pages 34-35). La capacité de réaliser des bilans n'apparaît que dans activités méthodologiques (8 en tout) et pas dans le cours à proprement parler où l'élève reste très encadré.

Pour finir, nous observons ici encore que le manuel se base, comme le programme d'ailleurs, sur des préacquis très ambitieux qui sont rarement possédés par les élèves de CAP et encore moins par ceux ENAF : la maîtrise, après le collège, du vocabulaire de base de la discipline, ainsi que la capacité à comprendre des énoncés complexes.

- Manuel de Mathématiques

CAP APS et REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots)	Lexique des consignes (en nombre de mots)	Lexique polysémique (en nombre de mots)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Bringuier, G. (Dir.). (2010). *Maths CAP, nouveau programme*. Paris : Hachette Technique.	Phrases simples	37	17	17	NON	Informatifs	20 - 40	Résolutions de problèmes Exercices de calcul	QCM

Tableau 10 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Mathématiques (CAP APS et REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les difficultés linguistiques, pour l'élève utilisant ce manuel de Mathématiques, sont d'ordre principalement lexical. Les énoncés (les textes structurés sont en fait inexistants) étant rédigés dans la forme syntaxique la plus simple possible, c'est la richesse du vocabulaire employé, non expliqué par un quelconque glossaire, qui pourrait poser problème (37 mots de spécialité / chapitre). Ces problèmes lexicaux sont présents aussi bien dans le cours que dans les consignes des activités ou des exercices. Les difficultés syntaxiques repérées dans le matériel de collège (Feutry Le Pennac & Gapaillard, 2006, p. 59-62) n'apparaissent que peu ici vu le choix pédagogique de la *vulgarisation* arrêté par les auteurs de ce manuel ; toutefois les relations entre informations (notamment cause / conséquence et temporalité) restent un point difficile.

Les activités incluses dans le manuel reprennent celles de l'épreuve de CAP, c'est-à-dire la réalisation d'un calcul ou d'un problème simple à partir d'un énoncé. Le manuel n'exige pas la réalisation d'autres compétences linguistiques et prépare donc bien à la

certification. Toutefois, sans la prise en compte formelle du lexique, on peut se demander si les élèves ENAF pourront être convenablement préparés à l'épreuve.

- Manuel de Sciences physiques et Chimie

CAP APS et REEP	Caractéristiques syntaxiques des textes	Lexique de spécialité (en nombre de mots)	Lexique des consignes (en nombre de mots)	Lexique polysémique (en nombre de mots)	Présence d'un glossaire	Types de textes	Longueur textes	Typologie des exercices	Présence de préparation à l'examen
Redding, A. (2010). *Sciences physiques et chimiques, CAP industriels et tertiaires.* Paris : Bertrand Lacoste.	Phrases simples	29	14	13	NON (mots clé expliqués)	informatifs	20	Résolutions de problèmes Exercices de calcul Protocoles expérimentaux	QCM

Tableau 11 : tableau récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Sciences Physiques (CAP APS et REEP). *En rouge sont mises en valeur les données particulièrement significatives pour l'analyse.*

Les difficultés linguistiques pour l'élève utilisant ce manuel de Sciences Physiques sont d'ordre principalement lexical. En fait dans les énoncés, écrits sous une forme syntaxique très simple, c'est la richesse du vocabulaire employé, pas expliqué systématiquement, qui pourrait poser problème (29 mots de spécialité par chapitre). Ces problèmes lexicaux sont présents aussi bien dans le cours que dans les consignes des activités ou des exercices. Les difficultés syntaxiques repérées dans le matériel de collège (Feutry Le Pennac & Gapaillard, 2006, p. 59-62) n'apparaissent que peu ici vu le choix pédagogique de la *vulgarisation* arrêté par les auteurs de ce manuel ; toutefois les relations entre informations (notamment cause / conséquence et temporalité) restent un point difficile.

Les activités incluses dans le manuel reprennent celles de l'épreuve de CAP, c'est-à-dire la réalisation d'un calcul ou d'un problème simple à partir d'un énoncé. Le manuel n'exige pas la réalisation d'autres compétences linguistiques et prépare bien à la

certification. Toutefois, sans la prise en compte formelle du lexique, on peut se demander si les élèves ENAF pourront être convenablement préparés à la certification.

2.2.2.3. Analyse partielle des résultats : les difficultés linguistiques afférentes aux manuels de CAP APS et REEP

L'étude de l'ensemble des cours et manuels utilisés en CAP APS et REEP au lycée de l'Estaque a montré **la variété du matériel pédagogique utilisé et l'impossibilité de caractériser un matériel pédagogique type de CAP du point de vue linguistique**. Cependant, certaines récurrences apparaissent que nous détaillerons ci-dessous.

Les matières professionnelles sans manuel se préoccupent peu de pédagogie, c'est-à-dire de l'assimilation par les élèves des connaissances complexes en termes de contenus et de formes linguistiques qu'elles enseignent. Aucune activité spécifique n'aborde les compétences linguistiques complexes essentielles pour l'examen comme la rédaction du compte-rendu d'activité, la rédaction de réponses argumentées, le passage de l'exposé ou de l'entretien devant jury (APS) ou bien la rédaction du compte-rendu simple d'expérience, la rédaction de réponses argumentées, la lecture de textes de spécialité pour rechercher une information (REEP). Le passage de la connaissance pure à l'expression de cette connaissance (à l'oral, à l'écrit…) semble être considéré comme aller de soi et ne mériter aucune activité particulière.

En ce qui concerne **les manuels**, la situation est différente. **Ils abordent les difficultés linguistiques, inhérentes aux référentiels qu'ils doivent appliquer, de deux manières bien distinctes**. Certains manuels, tous de disciplines dites «DNL», privilégient ***le choix pédagogique de la simplicité linguistique*** : le nombre de compétences abordées sont alors réduites au minimum (quitte à supprimer les compétences du référentiel ne faisant pas partie de l'évaluation), activités répétées selon le même schéma de base (généralement celui de l'activité demandée à l'examen), des textes pédagogisés plutôt qu'authentiques, des consignes simples, peu de lexique de la spécialité qui est souvent expliqué par un glossaire ou même parfois travaillé dans des activités de vocabulaire. Feraient partie de cette catégorie les manuels suivants :

- ✓ PSE (Savignac, B. (Dir.). (2010). *Prévention, Santé, Environnement, CAP nouveau programme 1º et 2º années***.** Paris : Nathan Technique.)
  Textes syntaxiquement simples, lexique de la matière en partie expliqué, organisation des activités monotone comme à l'épreuve de la certification (énoncé d'une situation + questions permettant la résolution).

- ✓ Mathématiques (Bringuier, G. (Dir.). (2010). *Maths CAP, nouveau programme***.** Paris : Hachette Technique)
  Textes syntaxiquement simples, lexique de la matière très partiellement expliqué, organisation des activités monotone comme à l'épreuve de la certification (énoncé calcul + réalisation calcul sous forme réponses aux questions).

- ✓ Sciences physiques (Redding, A. (2010). *Sciences physiques et chimiques, CAP industriels et tertiaires***.** Paris : Bertrand Lacoste)
  Textes syntaxiquement simples, lexique de la matière très partiellement expliqué, organisation des activités monotone comme à l'épreuve de la certification (énoncé problème + résolution du problème sous forme de réponses aux questions).

En revanche, d'autres manuels, ceux des matières dites littéraires, prennent le parti pédagogique de ***la motivation de l'élève par la culture générale*** *:* référentiels appliqués intégralement et même parfois développés (quitte à noyer les compétences de certification parmi les autres), activités variées et motivantes employant des documents plutôt authentiques sur le monde moderne, beaucoup de lexique de la spécialité. **Si la motivation y gagne, l'attention portée aux difficultés linguistiques disparait**. On a l'impression que les difficultés linguistiques y sont considérées comme un pur détail qui pourrait être surmonté par la simple motivation de l'élève. Peut-être aussi que les professeurs des matières littéraires refusent de simplifier leur enseignement de peur de remettre en question le sens qu'ils attribuent à celles-ci : **celui de représenter «la culture générale»**. Feraient partie de cette catégorie les manuels suivants :

- ✓ Histoire-géographie : Allain-Chevallier, B. (Dir.). (2010). *Histoire géographie éducation civique : CAP programme 2010***.** Paris : Belin.

Utilisation de textes authentiques complexes avec un nombre important de termes de spécialité sans présence de glossaire suffisant.

- ✓ Français : Abensour, C. (Dir.). (2010). *Français : CAP programme 2010*. Nathan Technique.
  Application intégrale des référentiels. Utilisation de textes authentiques complexes et variés.

2.2.3. Résultats de l'étude : les manques ou rajouts des manuels utilisés

Le tableau suivant représente sur deux colonnes les différences entre référentiels et manuels (ou éventuellement matériels de cours), en termes de compétences. Sur la colonne de gauche, dénommée «*les ajouts des manuels»,* apparaissent les compétences linguistiques non exigées par les référentiels mais présentes dans les manuels ; sur la colonne de droite, dénommée «*les manques des manuels»,* les compétences manquantes pour appliquer intégralement les référentiels. Les descriptifs écrits en italique sont repris intégralement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de L'Europe (Ed.), 2001). Dans la mesure du possible, il a été choisi d'employer l'item le plus précis disponible. Dans les cas où cet item n'était pas présent, l'item supérieur a été sélectionné mais complété pour l'adapter au domaine éducatif. Si les compétences linguistiques manquantes font partie du référentiel de certification, elles sont soulignées, ceci pour bien faire apparaitre leur importance majeure dans la réussite scolaire de l'élève.

Nom du manuel ou du matériel de cours	*Différences observées entre les compétences du manuel et celles des référentiels*	
	Compétences nouvelles (par rapport aux référentiels)	*Compétences manquantes (par rapport aux référentiels)*
Cours sécurité	*Lire pour s'informer et discuter :* des articles de faits divers *Lire pour s'informer* : des textes réglementaires	*S'adresser à un auditoire* : exposé d'une fiche d'activité *Monologue suivi : décrire l'expérience* à l'oral *Discussions et réunions formelles : entretien avec un jury* *Essais et rapports : rédiger une fiche d'activité* Interaction écrite générale *: répondre précisément à des questions (sur les cours)*

Cours réparation nautique		*Echange d'informations* : accueil à l'oral *Comprendre un locuteur natif* par le biais d'un moyen technique *Echange d'informations :* orienter le client *Correspondance :* écrire un courrier électronique
Manuel PSE	*Interaction écrite générale :* répondre précisément à des questions	*Comprendre un locuteur natif* par le biais d'un moyen technique (téléphone) *S'adresser à un auditoire* : réaliser un exposé oral *Discussions et réunions formelles :* dialoguer dans un débat *Correspondance :* écrire des courriers formels Reformulation d'un schéma sous forme de texte (et vice-versa)
	Correspondance : écrire un e-mail personnel	

Manuel Français	*Essais et rapports :* rédiger un texte argumentatif structuré *Essais et rapports :* rédiger un compte rendu de stage	*Lire pour s'informer et discuter* : des textes argumentatifs
Manuel Histoire-Géographie	*Lire pour s'informer :* des textes informatifs longs (bilans de plusieurs pages) *Essais et rapports* : réaliser une synthèse de documents (« faire le bilan ») [activités méthodologiques]	*Echange d'informations* : réaliser un compte-rendu oral *S'adresser à un auditoire :* réaliser un exposé oral *Echange d'informations :* résumer un document d'histoire-géographie *Monologue suivi : argumenter* : expliquer une situation historique *Monologue suivi :* argumenter son point de vue

Tableau 12 : tableau des résultats de l'analyse comparative entre référentiels et manuels ou cours.

Globalement, les manuels respectent l'intégralité du programme mais l'étude contrastive montre que certaines compétences des référentiels disparaissent et d'autres, nouvelles, apparaissent. Si les compétences supplémentaires, donc non évaluées à la

certification, ne perturbent pas la réussite de l'élève, par contre, **les compétences manquantes, notamment les 8 compétences présentes à l'examen devront être étudiées entièrement en soutien**. Elles sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Compétences linguistiques à traiter en soutien	**Discipline(s)**
➔ *S'adresser à un auditoire* : exposé [d'une fiche d'activité, d'un dossier.	PRO APS & HG
➔ *Discussions et réunions formelles : entretien avec un jury*	PRO APS & HG
➔ *Essais et rapports : rédiger une fiche d'activité*	PRO APS
➔ Interaction écrite générale *: répondre précisément à des questions*	PRO APS, F et
➔ *Echange d'informations* : accueil à l'oral	PSE
➔ *Comprendre un locuteur natif* par le biais d'un moyen technique	PRO REEP
➔ *Correspondance :* écrire un courrier électronique	PRO REEP & PSE
➔ *Monologue suivi :* argumenter son point de vue	PRO REEP
	HG

2.2.4. Conclusion sur les besoins langagiers des élèves inscrits en CAP (APS er REEP) au travers l'analyse des manuels

Les conclusions ci-dessous permettront de caractériser précisément les besoins des élèves en relation à leurs manuels (notamment en ce qui concerne la certification), en classes de CAP REEP et CAP APS. En outre, elles orienteront les guides d'entretiens des élèves interrogés (partie III) en focalisant les questions sur les points clés pouvant poser problème dans leur apprentissage. Ces besoins mis à jour ne seront pas présentés

par matière mais par activité langagière, ce qui permettra de rassembler les exigences linguistiques de disciplines différentes. En effet, une même compétence linguistique peut être *transversale,* c'est-à-dire nécessaire dans des matières qui semblent, à première vue, très éloignées.

Des compétences de réception à approfondir

Aussi bien en CAP REEP qu'en CAP APS, **la réception plus approfondie de textes variés, souvent authentiques, fait défaut**. Que ce soient les textes règlementaires de sécurité que la documentation technique des constructeurs nautiques, ils ont en commun d'être des textes informatifs ou explicatifs complexes employant massivement le lexique de la discipline. Il en va de même pour les textes informatifs présents en Français et en Histoire-Géographie (souvent des extraits d'articles de presse). D'autres types de textes complexes sont aussi présents dans ces deux dernières matières : textes narratifs surtout mais aussi, en moindre mesure, argumentatifs.

Pour la PSE et les Mathématiques-Sciences, c'est l'aspect lexical spécifique qui pose surtout problème.

L'étude régulière de textes variés et, si possible, authentiques des disciplines professionnelles et littéraires, en prenant pour objectif principal l'analyse des discours et du lexique qu'ils contiennent, est certainement le manque linguistique essentiel à combler des deux CAP.

Des compétences d'interaction à pratiquer

Les compétences d'interaction ne sont que peu pratiquées lors des cours, notamment celles d'oral. *En CAP APS, ces activités orales sont pourtant majoritaires à l'examen professionnel* (deux des trois épreuves de Sécurité). En REEP, elles existent mais sont une partie minoritaire de l'épreuve, qui est surtout pratique et écrite. A ces examens s'ajoute la seconde partie de l'épreuve d'Histoire-Géographie, épreuve seulement orale.
Ces épreuves consistent principalement en des entretiens avec des jurys au sujet d'un dossier écrit apporté par le candidat (fiches d'activité en Sécurité, dossier sur une

question problème en Histoire-Géographie). L'accueil du client, de l'usager en face à face ou par un moyen technique (téléphone) est une activité évaluée.

La préparation et la pratique de l'entretien en situation de stress (examen, embauche, convocation…) doivent être enseignées à part entière notamment les techniques d'expression en public.

A l'écrit, les activités de réponse à des questions, développées et argumentées, apparaissent dans l'ensemble des disciplines, professionnelles ou générales (Sécurité, Mécanique, Français, PSE, Mathématiques et Sciences).

La pratique de rédaction des réponses ainsi que le travail sur les consignes, enseigné à part entière dans aucune discipline, nous semble indispensable. En effet, «Les consignes sont fondamentalement des textes (…) dans ces petits textes, chaque signe a été choisi avec rigueur» (Henniqueau-Mary & Touin, 2010) ; ils doivent être étudiés comme un type de texte particulier, proche des textes procéduraux.

Des compétences de production à perfectionner

En troisième lieu, apparaissent les activités de production. **En Sécurité, les comptes rendus par un moyen technique notamment (comptes rendus radio, téléphone) et par écrit (rapports) déjà abordés en cours devront avoir une place plus importante vu leur difficulté linguistique. En Mécanique, l'activité de compte rendu existe mais reste de niveau élémentaire (main courante simple à l'écrit et mise au courant sans formalisme à l'oral).** Dans les matières générales, les comptes rendus n'ont d'importance pour l'obtention de la certification qu'en Histoire-Géographie (exposé oral). Cette activité est déjà réalisée pendant les cours mais souvent en marge, comme complément et non pas comme activité centrale.

Il nous semble nécessaire d'instaurer l'habitude de la réalisation du compte rendu, oral et écrit, au centre de l'apprentissage, tout particulièrement en CAP sécurité.

En conclusion partielle, nous pouvons affirmer que les cours de matières professionnelles ne préparent pas, *linguistiquement*, les élèves aux difficultés multiples

des épreuves de certification ni aux épreuves orales (exposés, entretien, compte-rendu radio ou téléphone), ni aux épreuves écrites (réponses précises à des questions théoriques…). Or, il a été montré précédemment que ce sont ces épreuves qui contiennent le plus d'écueils linguistiques et qui plus est sont les plus coefficientées. Il en est de même pour l'Histoire-Géographie.

Tout au contraire, les manuels de PSE, Mathématiques ou Sciences Physiques et Chimie préparent exhaustivement à la certification. Seul pourrait leur être reproché, ainsi qu'à tous les autres manuels, de ne pas mettre assez l'accent sur l'acquisition du vocabulaire de la spécialité (et de se cantonner aux seuls «mots clé» du chapitre) et du lexique des consignes.

2.3. Les besoins langagiers des élèves inscrits en CAP (APS et REEP) au travers d'entretiens personnalisés

2.3.1. Méthodologie

2.3.1.1. Déroulement des entretiens

Ces entretiens se sont déroulés entre fin mai et début juin, dans les semaines qui ont suivi le passage des contrôles en cours de formation (CCF). Cette période était idéale pour pouvoir connaître les représentations des élèves aussi bien sur l'ensemble des cours de l'année que sur les épreuves de l'examen. Ayant pour objectif principal de comprendre le plus précisément possible ce que ressentent les ENAF arrivant en classes ordinaires, **les entretiens ont été menés sous le ton de la «conversation particulière»** (Kaufmann, 1996/2001), afin d'éviter l'impersonnalité de l'enquête et réduire «le coup de force symbolique» résultant. Pour la même raison, ils ont été menés dans des créneaux horaires choisis librement par les personnes interrogées, en dehors des périodes de cours et dans des salles de réunion, ne servant pas à l'enseignement.

2.3.1.2. Guide d'entretien et transcriptions

L'entretien a comme finalité de connaître *les représentations des élèves sur leurs besoins scolaires en langue*. Plus précisément, les objectifs de l'enquête ont été de faire surgir:

a) **leurs représentations des besoins langagiers qu'ils éprouvent pour réussir leurs examens**, d'abord globalement et ensuite épreuve par épreuve ;
b) **leurs représentations des besoins langagiers qu'ils éprouvent pour comprendre les cours,** tout le long de l'année puis épreuve après épreuve ;
c) **les représentations de leurs éventuels besoins en soutien pédagogique pour mieux réussir scolairement**.

Pour ce, le guide d'entretien suivant a été mis en place pour les élèves en REEP (le guide concernant les élèves APS suit une structure similaire) :

Identification de l'entretien :	**Entretien – XXX - Goutierrez**	
TABLEAU B : GUIDE D'ENTRETIEN		
	Question	**Justification**
Consigne : Je cherche à savoir comment se passe le CAP pour les élèves FLE, comme toi, qui viennent de l'étranger ou de Mayotte. C'est une recherche pour l'Université, cela n'a rien à voir avec notre lycée et c'est totalement anonyme. J'ai quelques questions à te poser, cela te dérangerait si je t'enregistre ?		
Thème I: les examens de certification		
1	Tu viens de faire tes examens de CAP, comment se sont-ils passés ?	Question introductrice
2	As-tu eu des difficultés en langue française, à l'écrit ou à l'oral, pendant les examens ? *Relances possibles :* → *pourquoi cet examen t'a-t-il posé problème ?* → *Ce sont les consignes, les questions qui ont été difficiles à comprendre ?* → *Ce sont les textes qui t'ont posé problème ? (compréhension)* → *Il t'a manqué des mots, des phrases pour te faire comprendre ? (expression)*	**Question principale ouverte** pour connaître les ressentis de l'élève sur ses manques en langue
3	As-tu bien compris l'épreuve professionnelle ? celle avec la documentation technique ? *Eventuellement : Les consignes t'ont paru claires ?*	*Question secondaire*
4	Si je ne me trompe pas, l'épreuve a une partie orale où tu dois accueillir le client ?	*Question secondaire*
5	Et les consignes de l'épreuve de PSE ?	*Question secondaire*

6	Son vocabulaire est difficile, as-tu pu bien comprendre la situation présentée ?	*Question secondaire*
7	Et les consignes et le vocabulaire de l'épreuve de Maths-sciences ?	*Question secondaire*
8	Une épreuve bien différente, celle de l'exposé d'histoire-géo, comment s'est-elle passé ?	*Question secondaire*
9	C'est toi qui as préparé le dossier ? *Eventuellement :* *Quels textes as-tu choisis ?*	*Question secondaire*
10	Est-ce qu'ils t'ont posé problème ?	*Question secondaire*
11	Finalement, l'épreuve de français, le texte t'a-t-il paru clair ?	*Question secondaire*
12	Pour conclure sur les examens, lesquels t'ont paru les plus difficiles et les plus faciles, en ce qui concerne la langue ?	Question de reprise
13	Les cours de Mlle L. t'ont-ils rendu service pour passer ces examens ?	*Question secondaire*
14	Que pourrait-on encore faire pour aider les élèves FLE à réussir ce (ces) examen(s) ?	Compléter la réponse 12
Thème II: les cours des matières professionnelles		
15	Comment se passent pour toi les cours professionnels ? *Eventuellement : Les TP, les cours théoriques ?*	Question introductrice
16	Et au niveau de la langue, as-tu des difficultés en cours ?	**Question principale ouverte** pour connaître les ressentis de l'élève sur ses manques en langue
17	Qu'est-ce qui est le plus difficile ? *Eventuellement : comprendre les documents, les consignes (ce que tu dois faire), rédiger les réponses (la fiche de travail).*	*Question secondaire*
18	Comment te débrouilles-tu pour résoudre ce(s) problème(s) ?	*Question secondaire*

19	Pour les nouveaux élèves de CAP MB, qui arriveront l'année prochaine, que pourrait-on faire pour les aider à mieux comprendre ces cours ?	Question reprise
20	Les cours de Mlle L. t'ont-ils rendu service pour comprendre les cours ?	*Question secondaire*
Thème III: les cours de matières générales		
21	Comment se passent les cours de matières générales ?	Question introductrice
22	Et au niveau de la langue, as-tu des difficultés ? *Eventuellement : Quelles matières étaient faciles ? difficiles ?* *Reprendre éventuellement par discipline*	**Question principale ouverte** pour connaître les ressentis de l'élève sur ces manques en langue
23	Comment te débrouilles-tu pour résoudre ce(s) problème(s) ?	*Question secondaire*
24	Pour les nouveaux élèves de CAP MB, que pourrait-on faire pour les aider à mieux comprendre ces cours ?	Question reprise
25	Les cours de Mlle L. t'ont-ils rendu service pour comprendre ces cours ?	*Question secondaire*
Conclusion		
26	Qu'as-tu à me dire de ton année comme élève en CAP, à notre lycée ?	Compléter et vérifier les réponses précédentes
27	Tu penses qu'avec plus d'aide en français, tu aurais pu mieux réussir ? *Eventuellement :* *Quelle aide ? par qui ?*	Compléter et vérifier les réponses précédentes

Les transcriptions présentées en Annexes (Annexes 6 et 7) ont été réalisées en utilisant la convention de transcription type GARS/DELIC (Blanche-Benveniste, 1997) car elle a pour avantage de restituer de manière facilement lisible le contenu des dires des personnes interrogées. Or, justement, notre enquête n'ayant pas de finalité

stylistique mais sémantique, c'est la convention qui nous a semblé la plus adaptée à notre recherche. D'autre part, les élèves interrogés sont nommés APS1, APS2, APS3 et APS4 pour le CAP Agent de prévention et de sécurité ; MB1 et MB2 pour le CAP Réparation et entretien des embarcations de plaisance, ceci pour raisons d'anonymat.

2.3.1.3. Choix des outils d'analyse

En ce qui concerne *l'analyse des besoins des apprenants*, s'agissant d'une étude des représentations d'un groupe, nous avons décidé d'analyser les entretiens par une «analyse de contenu» (Bardin, 1977), plus précisément «une analyse thématique avec procédure ouverte»[13]. L'ensemble des contenus des discours des personnes interrogées a été donc classé en plusieurs thèmes, dont le nombre et la dénomination sont issus des entretiens eux-mêmes. On a effectué à proprement parler une première **analyse thématique des entretiens, dite horizontale.** Nous avons réalisé, dans un deuxième temps, **une analyse transversale** en regroupant dans un tableau thématique toutes les paroles des sujets de l'enquête référant à un même thème.

L'analyse détaillée, finale a également utilisé comme données, à fins de comparaison, les entretiens avec les professeurs des classes ordinaires, dont les professeurs principaux, ainsi que ceux avec la professeure de FLE. Elle a tenté de préciser les représentations des élèves et si possible de les expliquer dans leur contexte.

2.3.2. Remarques d'ensemble sur le passage des entretiens

Dans l'ensemble, les entretiens se sont passés différemment que l'année précédente (Goutierrez, 2010), bien que trois des six élèves interrogés aient participé aux deux enquêtes. Ces différences sont d'abord *quantitatives*, les enquêtes, de portée comparable (3-4 questions centrales), ont vu leur durée multipliée par deux. Exceptionnels sont les entretiens courts (moins de 20 minutes) dans l'étude, de plus l'enquêteur a eu l'impression qu'ils se seraient prolongés plus longuement si des contraintes horaires ne s'étaient pas imposées.

[13] «*Cette approche [thématique] repose sur l'idée que le discours est une expression directe des centres d'intérêt, des opinions, des croyances d'un individu ou d'un groupe» (*d'Urung, M.-C. (1974) dans *Analyse de contenu*: Jean-Pierre Delarge*.)*.

D'autre part, la différence est aussi *qualitative* : peu de malentendus sont apparus, contrairement à l'année précédente. Or, le sujet pouvait prêter à confusions : entre français-langue et français-discipline, entre difficultés scolaires et difficultés linguistiques, entre besoins langagiers généraux et besoins langagiers de scolarisation etc. Finalement, il n'a été utile de préciser les questions posées que très ponctuellement et aucune incompréhension n'a été un empêchement véritable pour le déroulement des enquêtes. Seule l'interrogée APS2 a connu une confusion relativement longue, entre français-discipline et français-langue au début de l'entretien (TP 4-12, Annexe 7, page 12).

Une autre difficulté possible aurait été *la perte de la face,* devant un enquêteur représentant le système scolaire, parfois même enseignant et examinateur des élèves interrogés. Etonnamment, aucun des élèves interrogés n'a nié ses difficultés linguistiques. Même MB2, qui s'était opposé à sa réorientation l'année précédente et avait refusé le constat d'échec dans la section: « *NON je ne changerais RIEN moi* » (Goutierrez, 2010, Annexe 2, p. 25, TP 42), reconnaît aujourd'hui ses lacunes en langue : « *oui des textes + parce que pour faire un sujet et tout + pour faire + oui + c'est là-bas que j'ai eu de grosses difficultés* » MB2, TP8 (ANNEXE 8, page 17).

Nous pouvons donc en conclure que **les questions abordées au sujet des besoins langagiers communicatifs nécessaires à la réussite scolaire ont été posées à des élèves qui étaient déjà sensibilisés sur ces questions** et étaient volontaires pour partager leurs réflexions.

2.3.3. Exposition des résultats des entretiens

L'appartenance à la section (REEP ou APS) n'a pas joué de rôle important dans le déroulement des entretiens, ni pour leur longueur ni pour la position de l'élève par rapport à ses besoins scolaires. Par conséquent, il a été privilégié, pour faciliter les comparaisons, d'analyser tous les entretiens ensemble.

A partir de la transcription des six entretiens (ANNEXES 6 et 7) et des **analyses horizontale et verticale** basées sur un découpage et classement des pans de discours

(ANNEXE 8), cinq thèmes essentiels sont apparus, accompagnés de signifiants *pris des discours* :

- **une réussite scolaire progressivement et difficilement obtenue ;**
- **des disciplines linguistiquement plus faciles que d'autres ;**
- **des besoins langagiers encore nombreux et variés ;**
- **une réussite très dépendante des soutiens en langue ;**
- **des soutiens à développer surtout en langue de spécialité.**

2.3.4. Analyse des entretiens d'élèves

Les six élèves interrogés partagent des représentations communes sur leurs difficultés linguistiques. Notamment, ils soutiennent tous que l'apprentissage leur semble ***difficile et douloureux*** (le mot « stress » est plusieurs fois évoqué) *du fait de manques linguistiques particuliers* qu'ils reconnaissent facilement, comme en témoigne MB1 : «*j'avais beaucoup de difficultés je pouvais pas en fait j'étais perdu en fait quand je suis arrivé*» TP 118 (Annexe 8, page 3).

Cependant, ces difficultés sont généralement exprimées au passé révolu, lors de la première année de CAP pour les sortants, ou au moment de la rentrée scolaire pour les élèves de seconde. *C'étaient des périodes de grand désarroi* : «*ben en début d'année c'était un peu dur* + » pour APS2 TP 78 (Annexe 7, page 2) ou pour MB1 : «*non l'année dernière en fait ++ j'avais beaucoup de difficultés (...) je ne comprenais pas ++ franchement je ne comprenais rien du tout ce qui s'est passé*» (Annexe 6, page 6, TP 118 et 120). La fin d'année, marquée par les épreuves de contrôle continu (CCF), est en revanche présentée sous un aspect très positif : «*maintenant ça va + tout s'arrange et tout va mieux*» pour APS2 (TP 78, Annexe 8, page 2), «*ça va c'est pas mal + j'ai bien réussi les trois examens et j'avais pas de problème la langue + ça va*» pour APS1 (TP 2, Annexe 9, page 1) ou même euphoriquement par MB1, visiblement soulagé de sa réussite qu'il jugeait inattendue : «*franchement ils se sont très bien passés en fait (...) ils se sont très très bien passés*» et de nouveau quelques minutes après «*mais franchement c'était bien passé (...) c'était très bien passé*» (TP 2 et 26, Annexe 8, page 3).

Si nous observons les réponses dans le détail, ***les élèves font de grandes différences entre les disciplines*** **et, parfois même, au sein de celles-ci** (par programme et / ou par enseignant). Certes, si les ENAF se sentent très à l'aise en Sport et en Arts Plastiques, «*[arts plastiques et sport ?] ça aucun problème*» APS1 TP 78 (Annexe 8, page 5), **toutes les autres matières leur posent peu ou prou de réelles difficultés linguistiques.**

Les difficultés en Sciences (Mathématiques, Sciences Physiques et Chimie) occupent une place particulière car elles n'affectent que la moitié des interrogés, surtout APS2 : «*en maths ++ XXX tous ils comprennent et moi je comprends pas + et j'ose pas le dire parce que + voilà ++ je préfère me taire et ne rien dire*» TP 34 (Annexe 8, page 11) et APS3 : «*bien déjà les maths + les maths normalement je n'avais pas de difficulté en maths + je ne sais pas ce qu'il s'est passé*» TP 22 (Annexe 8, page 12) mais aussi MB1. Ce qui étonne est le fait que ces même disciplines sont celles où réussissent le mieux les autres interrogés : «*euh :: générales c'est plutôt mathématiques + ça va + je suis le meilleur de la classe*» APS1 TP 40 (Annexe 8, page 5). Les facteurs seulement linguistiques, comme l'incompréhension des questions et du vocabulaire, évoqués par APS3 ou MB1 («*je ne comprenais pas ce qu'on me demandait en fait*» TP 70 (Annexe 8, page 16) ne semblent donc pas les seuls facteurs explicatifs de ce phénomène.

Toutes les autres disciplines : Malveillance-Incendie ou Réparation Nautique, PSE, Français et Histoire-Géographie, posent des problèmes linguistiques à tous les interrogés.

Aucun élève n'affirme, en effet, réussir les cours et les épreuves de PSE (Prévention sécurité et prévention). *Les difficultés de vocabulaire* sont spécialement incriminées par trois des élèves ; il s'agit aussi bien du lexique disciplinaire que celui *des consignes* (APS1, APS3 et APS4) : «*beaucoup de mots à apprendre et : ++ des problèmes de compréhension parce qu'il y a plein de mots + nouveaux + on ne peut pas les connaître ++ en fait quand le prof il parle on ne peut pas l'arrêter pour lui demander ++ et après on comprend pas le cours»* TP 114 APS1 (Annexe 8, page 10). Ces manques lexicaux conduisent à *l'incompréhension des textes-situation*, base de l'apprentissage dans la matière (APS2, APS3 et MB1).

De même, pour le Français qui cause problème à tous les interrogés, sauf à MB2 qui s'est dit soutenu par son professeur et APS2, mais celui-ci ne va pas en Français-classe ordinaire mais en Français-classe FLE. *La complexité des textes abordés* (vocabulaire et syntaxe) est la raison principale invoquée ainsi que *les difficultés en rédaction* : «*oui des mots durs ++ des phrases en fait ++ conjugaison je connais un peu ++ c'est la grammaire qui me pose problème et la formule des phrases»* TP 160, APS1 (Annexe 8, page 11).

Toutefois, ***leur préoccupation majeure est le passage de l'épreuve d'Histoire Géographie*** **qui semble la plus difficile,** de loin, pour trois d'entre eux : «*[les cours les plus difficiles] c'est toujours histoire géo*» MB2, TP 128 (Annexe 8, page 18). C'est la discipline qui a occupé la plus grande place de l'apprentissage proprement scolaire des cours de FLE. La rédaction du dossier demande en effet aux élèves des compétences générales complexes telles que l'utilisation adéquate des moteurs de recherche sur Internet et une forte autonomie (ils sont responsables du sujet et de la problématique choisis). En outre, la recherche documentaire exige aussi de fortes capacités en lecture et l'exposé, de fortes compétences en expression (il doit argumenter devant auditoire, à partir d'un dossier personnel, lu et expliqué préalablement) : «*analyser analyser c'est un peu facile mais d'expliquer ++ ça bloque»* APS1, TP 48, (Annexe 8, page 9).

En ce qui concerne les matières professionnelles, il faut discerner Sécurité (Malveillance-Incendie) et Réparation Nautique, les compétences langagières incluses y étant différentes :

- **en Sécurité** : *au niveau des examens*, l'épreuve pratique d'Incendie, demandant de réaliser un compte rendu oral à la radio, met en difficulté les élèves ENAF : «*oui j'ai bloqué*» APS1, TP 36 (Annexe 8, page 1). Ce blocage, et le stress résultant, sont commentés à cinq reprises par cet élève (TP 30, 36, 122, 134, 138), devenant la difficulté la plus évoquée de l'entretien. Ces lacunes en expression orale, en situation de *s'adresser à un auditoire*, sont aussi ressenties par le second élève de Terminale, APS4 : «*parce que je buggue (...) la timidité et je trouve pas les mots + et je parle doucement»* APS4, TP 104 et 106 (Annexe 8, page 3). La partie entretien pose aussi problème : «*il y avait deux trois questions que je n'ai pas compris + j'ai / dit, dû / de répéter la question*» APS1, TP 22. Par contre, contre toute attente, la rédaction des fiches n'est abordée que par APS4.

Quant aux cours, les textes réglementaires en Incendie mais surtout en Malveillance causent problème : «*les lois c'est ++ ça c'était le plus dur à retenir + les lois + fallait les apprendre + connaître les lois + c'était le plus compliqué* » APS3, TP 84 (Annexe 8, page 13). Cette difficulté se retrouve également en PSE, dans la compréhension du programme concernant le Code du travail.

- **en Réparation Nautique** : contrairement aux élèves d'APS qui répartissent leurs difficultés linguistiques équitablement entre matières générales et professionnelles, ceux de REEP se sentent à l'aise à l'atelier : «*[où aurais-tu pu de débrouiller sans aide ?] oui euh : l'atelier je crois*» MB1, TP 128, (Annexe 8, page 8) ou pour MB2 *«[épreuve de mécanique] pour écrire les réponses + il n'y a pas de soucis (...) oui de mécanique j'étais à l'aise + j'aime bien cela*» MB2, TP 40 et 92 (Annexe 8, page 8). Ceci dit, les difficultés existent pour eux aussi : les cours causent problème pour MB1 : «*les TP ce n'était pas trop + je me débrouillais en fait (...) les cours c'était franchement + je ne comprenais rien du tout*» MB1, TP 128 et 130, (Annexe 6, page 7) ; MB2, à l'inverse, a plus de difficultés en TP à cause du manque de temps : «*s'il y a plein de questions + il faut aller vite + et tu comprends vite mais si tu ne comprends pas vite tu ne peux pas aller vite*» TP 104 (Annexe 6, page 17). *A un degré inférieur que leurs camarades d'APS, les élèves REEP ressentent par conséquent des manques en langue dans les matières professionnelles, principalement lors des cours.*

En ce qui concerne le soutien en langue, tous les ENAF le considèrent indispensable. Cependant, **la nature de cette aide ainsi que le degré de dépendance des personnes interrogées à son égard divergent profondément selon les entretiens**. D'un côté se situent APS4, MB1 et MB2 qui commentent, plus de dix fois chacun, le soutien (10, 18 et 14 fois respectivement), d'autre part nous avons APS1, APS2 et APS3 qui s'y réfèrent moins (6, 6 et 9 fois respectivement). Selon nous, ces différences témoignent de deux choses :

- **certains élèves sont particulièrement dépendants de l'aide extérieure,** en particulier ceux terminant le CAP, confrontés à des épreuves plus nombreuses et de plus d'enjeu qu'en première année. De ce manque d'autonomie témoigne MB1 : «*[où tu pourrais te débrouiller tout seul ?] franchement je ne crois pas qu'il y a*» TP 94 (Annexe 6, page 5) ;

- d'autres élèves ont **besoin de soutien d'une manière plus ponctuelle** comme APS1, APS2 et APS3. D'ailleurs, APS1 refuse d'aller en cours de FLE car il préfère se débrouiller seul : «*j'ai un dictionnaire Internet + Google traduction avec ma langue arabe et je peux traduire»* TP 82, (Annexe 7, page 5).

De plus, **le soutien demandé est différent selon les élèves**, APS4 et MB1 en appellent beaucoup plus à l'aide de la professeure de FLE qu'à celle des professeurs des matières ordinaires (respectivement 11 fois pour le soutien en FLE contre 3 pour l'appel aux professeurs chez APS4 et même 18 / 5 pour MB1). Les autres interrogés, en revanche, considèrent le soutien des professeurs comme un ensemble, contactant aussi bien professeurs de classe ordinaire que professeure de FLE, en cas de difficulté.

A plusieurs reprises apparaît aussi la difficulté de *la perte de face* devant la classe, ce qui peut contribuer au fait que les professeurs de classe ordinaire soient globalement moins appelés à l'aide : «*tous ils comprennent et moi je comprends pas + et j'ose pas le dire parce que +voilà ++ je préfère me taire et ne rien dire*» TP34 (Annexe 7, page 13) ou APS1 : «*en fait quand le prof il parle on ne peut pas l'arrêter pour lui demander ++ et après on comprend pas le cours*» TP 146 (Annexe 7, page 8). Mais d'autres raisons apparaissent également en filigrane et remettent en cause certains de nos comportements de professeur de classe ordinaire :

- le manque d'écoute de l'enseignant : «*oui + quand tu n'as pas compris tu lui poses une question il ne te répond pas ++ comment tu vas faire ? tu ne vas pas comprendre*» TP 132 (Annexe 6, page 15) ;
- la trop grande rapidité des cours : «*avec Mme N. je comprenais un peu mais en fait + on était beaucoup en fait + l'année dernière en fait et elle expliquait vite ++ ça passait vite en fait*» TP 138 (Annexe 6, page 12).

Ces manques des cours ordinaires sont repris dans les demandes d'améliorations proposées : MB1 et APS2 aimeraient en effet **plus d'attention des professeurs aux élèves FLE pendant les cours**.

Les cours de FLE, eux, sont toujours appréciés positivement mais pourraient être développés : plus de plages horaires disponibles («*si je ne comprends pas il faut voir la prof de FLE mais souvent elle est occupée*» APS4, TP176, Annexe 7, page 31) et **des cours plus tournés vers les disciplines, du français de spécialité en fait** : «*un soutien*

mais par rapport aux matières» APS1, TP140, Annexe 7, page 7 ; ou pour APS3 : «*ça peut être utile + comme cela on ne mélange pas tout le français avec Mme L. ++ oui ça peut être utile*» TP 144 (Annexe 7, page 23). Ces cours devraient reprendre les cours professionnels précédents, demande particulièrement appuyée par les élèves de sécurité en fin de cycle :

- *en matières professionnelles* : l'étude des textes réglementaires, notamment du vocabulaire (4 mentions), la rédaction des fiches (3 mentions), l'entrainement à l'oral à la radio ou devant un auditoire (5 mentions) mais aussi la préparation à la vie professionnelle (écrits d'embauche) ;
- *en matières générales :* la compréhension des textes de PSE (2 mentions) et la préparation à l'épreuve d'Histoire-Géographie, à l'écrit et à l'oral (2 mentions), plus généralement, l'amélioration de la capacité à rédiger semble indispensable, pour écrire des textes construits (Français, Histoire-géographie notamment) mais aussi pour répondre aux questions dans un temps donné (PSE notamment). Le vocabulaire est le deuxième point le plus demandé. L'étude des textes est aussi régulièrement évoquée dans l'objectif *d'avoir confiance en soi devant le texte écrit.*

2.3.5. Entretiens libres avec les enseignants

Nous avons complété les résultats précédents par des données extraites des entretiens libres réalisés auprès des professeurs des élèves interrogés. Ceux-ci ont été contactés d'une manière informelle et interrogés au sujet de la réussite des six élèves dans leur matière, aussi bien en examens qu'en cours, ainsi que sur les besoins linguistiques qu'ils auraient éventuellement repérés. D'autre part, on les a fait réagir globalement sur les perceptions recueillies des élèves

En ce qui concerne la réussite globale des élèves à l'examen ainsi que leur progression en cours, il y a accord unanime des professeurs. **Assurément, ils reconnaissent une amélioration des résultats due aux efforts constants prodigués par les élèves ENAF, notamment en langue. Cependant, progression ne signifie pas réussite** ; en particulier pour MB1, des assertions comme : « *normalement j'ai eu de très bonnes notes (...) oui oui dans presque toutes les matières* » TP 4 et 6 (Annexe 6,

page 1) sont réfutées par l'ensemble des professeurs de la classe ordinaire. Si contrairement à l'année précédente, la réussite au CAP de cet élève n'est plus en jeu, ses résultats restent dans l'ensemble moyens en matières professionnelles et faibles, voire très faibles, en matières générales (Français, Mathématiques, PSE notamment). D'autre part, ses progrès proviendraient plus d'une meilleure pratique acquise en stages que de sa progression linguistique. **Par contre, en matières générales, le soutien apporté a pu éviter le pire** (absence de dossier, hors-sujet par mécompréhension de l'épreuve) mais n'a pas permis à MB1 de réussir l'épreuve. De même pour AP4 : «*Alors ça s'est passé bien (...) toutes les matières*» TP 4 et 6 (Annexe 8, page 24) ; l'ampleur des difficultés n'a pas été appréhendée à sa juste mesure, en effet il est un des rares élèves à avoir peu de chances de réussir son examen.

Pour les autres interrogés, leurs remarques correspondent à celles de leurs enseignants, ils ont même parfois des sentiments de réussite en deçà de la réalité, par exemple pour APS1 : «*ça va c'est pas mal + j'ai bien réussi les trois examens et j'avais pas de problème la langue + ça va»* TP 2 (Annexe 7, page 2). En effet, les résultats globaux ont été excellents et les difficultés d'expression n'ont pas été pris en compte par les jurys vu la qualité des prestations.

Un entretien long avec Mlle L., professeure de FLE, permet de mieux comprendre ces différences de perception. En effet, pour ces premiers élèves notamment, les cours de FLE ont été surtout importants pour le soutien scolaire en langue : *«le mettre en FLE + le suivre être tout le temps derrière»* APS2, TP 74 ou «*que prof de FLE ++ si mercredi j'ai pas cours pendant l'après-midi ben je vais là-bas + je dis je vais l'après-midi pour faire mes trucs*» APS4, TP 158 mais surtout pour MB1 : «*elle m'a beaucoup aidé sur l'histoire en fait*» TP 10. Or, Mlle L. insiste sur le fait que l'aide scolaire n'a été que ponctuelle (un à trois mois) et à la marge des cours de FLE dont la progression s'étend sur les deux années. Nous remarquons donc que les ENAF interrogés, dont les entretiens montrent un décalage envers la réalité, sont ceux qui privilégient le soutien scolaire (le français de scolarisation en fait) sur l'apprentissage de la langue générale (le FLS). Ce soutien scolaire était en fait pour eux le seul appui reçu pour préparer des épreuves qui les dépassaient (en particulier le dossier et l'exposé d'Histoire-Géographie, la réalisation des fiches en Malveillance et leur présentation, les cours de PSE) d'où un sentiment de gratitude appuyé.

En ce qui concerne les Sciences, les difficultés rencontrées par trois des élèves (cf. 3.3.5) sont dues vraisemblablement, selon les enseignants, plus à l'organisation de leur réflexion qu'à leurs difficultés linguistiques.

2.3.6. Conclusion sur les besoins langagiers des ENAF au travers des entretiens réalisés

Les ENAF reçus en CAP au lycée de l'Estaque perçoivent précisément les disciplines où leur niveau linguistique ne leur permet pas de réussir convenablement.

Pour les matières générales, **l'Histoire-Géographie** (*la préparation du dossier écrit et le passage oral de l'épreuve*) mais aussi **la PSE**, en ce qui concerne *le vocabulaire*, sont les disciplines problématiques. Les cours de Français, quant à eux, leur paraissent compliqués du fait de la *difficulté des textes étudiés* mais les épreuves de certification ne les mettent pas en échec.

Pour les matières professionnelles, **les cours de Sécurité-Prévention** leur semblent très ardus, aussi bien **à l'écrit** (*écriture de fiches, réponses aux questions, lecture des textes règlementaires*) qu'**à l'oral** (*parler à la radio, s'exprimer devant un auditoire*) ; ces embûches se retrouvent également lors des trois épreuves de certification professionnelle. **En Réparation Nautique par contre, seuls les cours et les TP causent certaines difficultés**, surmontables mais réelles : *compréhension imparfaite des contenus*, *rédaction trop lente* pour achever les TP à temps. Cependant, la réussite à l'examen n'est pas remise en question, seule la poursuite d'études en Bac professionnel est rendue difficile par le manque de connaissances qui est la résultante de cours mal compris.

D'autre part, **les ENAF perçoivent tous l'intérêt de recevoir du soutien linguistique. Cependant, celui-ci devrait provenir premièrement *des professeurs des matières ordinaires*.** Or, le manque d'attention de ceux-ci pour leurs difficultés est critiqué (cours trop rapides, pas de possibilité de faire répéter ou de poser des questions). Peut-être pour ces raisons, *les cours de FLE leur paraissent indispensables*,

notamment dans leur utilité directe pour la réussite des épreuves : *préparation des dossiers, réalisation des fiches, entrainement aux exposés oraux*. D'ailleurs, c'est cet aspect particulier qui leur semble le plus nécessaire à développer dans l'établissement : **le FLE dans sa fonction de langue de scolarité.**

3. Conclusion

La recherche présente a montré *le nombre important, la difficulté et la place stratégique des compétences linguistiques dans les matières dénommées, justement à tort, «non linguistiques» (DNL) des CAP, aussi bien industriels que tertiaires*. En l'occurrence, c'est dans les matières professionnelles (l'enseignement de la spécialité avec la PSE) que sont présentes la moitié des compétences linguistiques de la certification.

Or, l'étude des manuels et des cours dispensés a fait apparaitre *le caractère incomplet et superficiel du travail sur la langue proposé par le matériel pédagogique* qu'utilisent dans leur apprentissage quotidien les élèves ENAF orientés en CAP dans notre établissement. Notamment, les compétences de production et d'interaction orales sont négligées, même quand elles ont une place centrale lors des examens. Quant aux activités écrites, elles ne se prennent qu'exceptionnellement en compte les difficultés lexicales et syntaxiques propres aux textes et exercices employés.

Les besoins exprimés par les propres élèves ENAF lors de l'enquête rejoignent les intérêts mis à la lumière par la recherche. Ils s'aperçoivent de leurs lacunes linguistiques et de leurs difficultés à suivre certains enseignements ainsi qu'à réussir les épreuves de certification des disciplines professionnelles, de PSE et d'Histoire-Géographie. Les professeurs des cours ordinaires ne leur apportant pas le soutien linguistique qui leur faut et ne sachant pas combler tout seuls ces manques, ils se tournent, plus ou moins complètement, vers une aide extérieure. Cet appui en français de scolarisation, souvent trop tardivement demandé, est actuellement réalisé, faute de mieux, à la marge des cours de FLE dispensés dans l'établissement.

Ni les intérêts, ni les besoins linguistiques en français de scolarisation des élèves ENAF orientés en classes de CAP de lycées professionnels ne sont donc assez pris en compte dans nos enseignements pour les amener à la réussite. En effet, dans la situation actuelle de l'enseignement dans les lycées professionnels en France, les discours disciplinaires ne sont pas encore pris en charge par les professeurs des DNL. Il est donc indispensable, à la date d'aujourd'hui, d'ouvrir

des cours de soutien pour les élèves ENAF orientés dans nos établissements afin qu'ils puissent sortir du système scolaire munis d'une qualification. **Ces cours de français langue de scolarisation devront assumer l'enseignement des compétences linguistiques essentielles pour les différentes épreuves de certification, notamment celles professionnelles non abordées en cours.**

A moyen terme, *il serait préférable que tous les professeurs assument la partie linguistique inhérente à tous les discours écrits ou oraux employés en cours*. Ce désir rejoint d'ailleurs celui des propres élèves qui souhaiteraient recevoir l'appui linguistique de leur professeur ordinaire. On pourrait imaginer, sans pouvoir le démontrer ici, que cet appui serait également d'une grande aide pour les autres élèves de la classe non ENAF car, comme le soulignait bien Martine Chomentowski (*VEI Diversité 151*, 2007), «*les ENAF produisent un effet de loupe sur des problématiques du métier d'enseignant car la plupart des problèmes posés par les ENAF sont les mêmes que ceux qui se posent à l'ensemble des élèves mais d'une manière accrue*». Mais, on peut penser que cet espoir risque d'être encore longtemps un vœu pieux, si l'on sait que le temps consacré à la formation des enseignants est en diminution constante. Et, de toute façon, les professeurs d'enseignement professionnel des spécialités dont traite notre recherche ne font pas partie des disciplines à concours, ce qui les exclut de toute formation initiale d'enseignement…

4. Propositions pédagogiques pour un cours de soutien aux ENAF orientés en CAP de lycée professionnel

4.1. Concept du cours

Le «Cours de soutien en français scolaire» a pour finalité de favoriser la réussite scolaire des élèves ENAF, orientés au lycée de l'Estaque en classe de CAP. Il aura donc toute sa place dans le dispositif *Réussite scolaire,* déjà mis en place au lycée pour le soutien disciplinaire dans différentes matières. Ses objectifs, contenus et démarches répondront à l'analyse des besoins comprise dans le mémoire de Master 2 «***Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel»***.

4.2. Descriptif

4.2.1. Composition

Deux cours seront proposés, l'un pour les élèves de CAP APS (1º et 2º année ensemble) et l'autre pour les élèves REEP (1º et 2º année ensemble). Le choix peu pédagogique de rassembler les entrants et les sortants dans un même groupe tient au nombre limités d'ENAF dont dispose le lycée. Y seront inscrits les élèves déjà participant aux cours de FLE, auxquels le soutien apportera un complément en langue de scolarité. Seuls des élèves ENAF orientés en lycée professionnel pourront participer à ce dispositif, même si nous sommes bien conscients que les difficultés linguistiques en DNL touchent d'autres élèves de nos classes. Cependant, les ENAF ont des besoins linguistiques qui nous obligent à les considérer à part.

4.2.2. Volume horaire et durée

Ce cours aura une durée d'une heure hebdomadaire pour chaque spécialité et aura lieu à la pause de midi. Il débutera comme le cours de FLE, auquel il est attaché, en début octobre et se prolongera durant toute l'année scolaire, hormis les périodes de stage. Le cours sera évalué en janvier pour d'éventuelles modifications au second semestre.

4.2.3. Supports

Les documents employés seront de FLM. Le cours étant un soutien pour la réussite scolaire, ses supports tiendront de ces deux objectifs : soutien et réussite aux examens. Ils consisteront donc en des *documents provenant des cours ordinaires* venant d'être abordés par les élèves ENAF et incluant *des activités langagières présentes dans le référentiel d'examen*. Pour les activités non abordées en classe ordinaire, des documents d'examens seront employés. Le choix des documents se fera en collaboration avec les professeurs des disciplines et ils seront travaillés sous la perspective de FLE qui sera définie ci-après. En fin d'année, ils seront mis à la disposition des professeurs de classe ordinaire intéressés.

4.3. Méthodologie

4.3.1. Objectifs de formation

Ce cours se situera entre le cours de FLE déjà existant, qui propose un apprentissage en français langue seconde et le soutien scolaire, consistant en une aide aux devoirs, proposé par les aides pédagogiques. Il est donc essentiel de bien délimiter ses objectifs pour qu'il ne soit pas redondant.

L'objectif du cours de soutien sera principalement scolaire, il consistera en du français de scolarisation permettant plus particulièrement de se préparer à la certification dans les matières non linguistiques. Le français-discipline ne sera pas abordé.

4.3.2. Démarches de formation

Le cours n'aura pas pour propos de dispenser un cours complet d'apprentissage du français, ceci pour les objectifs particuliers qu'il s'est assigné et du temps réduit dont il dispose. Son référentiel sera donc incomplet, il devra s'appuyer sur les référentiels d'examen des CAP respectifs en abordant particulièrement les compétences linguistiques absentes des cours.

L'approche méthodologique retenue est *la perspective actionnelle*[7] qui nous semble la mieux correspondre à nos fins. En effet, Claire Bourguignon définit cette approche comme le fait d'apprendre en accomplissant des «*actions sociales» à travers «de tâches qui ne sont pas seulement langagières*» (Bourguignon, 2010, p.16). Or, qu'est-ce qui correspondrait mieux à un enseignement qui se veut professionnel, où les élèves sont déjà considérés comme des acteurs sociaux à part entière du monde du travail, l'intégrant même comme stagiaires deux mois par an, monde qu'ils rejoindront juste après le certificat (si tout se passe bien…) ? De plus une telle méthodologie considérant les élèves comme autonomes, comme des «*apprenants-usagers*» (*ibidem,* p.18) nous semble plus motivante pour les ENAF, grands adolescents (certains même adultes) qui composent notre public, plus motivés par la vie professionnelle que par l'école. D'un point de vue pratique, les référentiels professionnels sont déjà divisés en de multiples tâches que nous avons démultipliées en tâches linguistiques en suivant le CECR pour justement permettre la réalisation plus aisée de matériel pédagogique selon cette perspective. En outre, le nombre très réduit d'élèves par groupe (2 à 3) facilite ce travail en autonomie.

4.4. Contenus

Les contenus d'enseignement suivront le référentiel des compétences communicatives linguistiques incluses dans les référentiels d'examens des CAP APS et REEP, présenté dans le premier chapitre (2.1.3 *Résultats développés de l'étude*, APS : pages 25-27, REEP : pages 28-30) et dont les compétences (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) sont décrites en annexe (Annexe 1 pour le CAP APS et Annexe 2 pour le CAP REEP).

4.5. Evaluation

Selon la perspective actionnelle, l'évaluation joue un rôle essentiel à savoir se rendre compte du degré de réussite de l'action à travers la réalisation d'une production, comportant des tâches communicatives linguistiques et non linguistiques (*ibidem*, p.20). Nous partageons cette opinion et, pour que les actions demandées soient le plus proche de la réalité, il nous semble bon d'y intégrer au niveau de l'évaluation les professeurs de matières professionnelles (tous sont d'ailleurs des professionnels à la retraite ou en cours d'activité) pour certifier la réussite ou non de l'action et proposer éventuellement une remédiation.

Cette évaluation prendra deux formes : pour les évaluations de production et interaction orales, nos collègues seront invités et rétribués comme intervenants extérieurs. Ils seront présents lors de la situation d'évaluation et jugeront de la stratégie choisie par l'élève pour effectuer sa «mission». Pour les évaluations donnant lieu à des productions écrites, ils seront chargés du choix et de la correction de celles-ci.

Ces situations suivront les recommandations de Claire Bourguignon concernant l'évaluation soit :

« *1. La situation doit être complexe quant au nombre de ressources à mobiliser*

2. toute situation doit déboucher sur une production (...)

3. cette production doit respecter les contraintes inhérentes à la «tâche proposée» (*ibidem*, 2010, p. 57)

5. Bilan critique de la réalisation du mémoire

Tout au long de l'année scolaire 2010-2011, la réalisation du mémoire «*Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel»,* m'a permis de **développer mes compétences de recherche**, après les avoir initiées lors d'un Master professionnel réalisé auprès du CLA de Besançon en 2004. En particulier, j'ai pu développer, cette fois-ci, *la recherche documentaire* (ayant abouti à la connaissance des revues de spécialité et des sites spécialisés sur l'enseignement aux migrants), *la rédaction formelle* du mémoire (normes propres aux citations et aux références bibliographiques) ainsi que la *pratique des différents modes de recueil de données*, surtout celui de l'entretien semi-directif, après y avoir été formé l'année précédente. En ce qui concerne les compétences didactiques et pédagogiques, la recherche m'a demandé **d'actualiser mes connaissances théoriques en FLE** et ainsi de connaitre puis maitriser la perspective actionnelle au travers de *Un cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de L'Europe (Ed.), 2001). Mais ce travail a aussi fait naître chez moi des réflexions sur **mes pratiques d'enseignant et de professeur principal d'élèves ENAF.** En effet, aussi bien l'étude des intérêts que celle des besoins m'ont fait réaliser la difficulté des tâches auxquelles ces élèves sont confrontés et l'attention trop superficielle que j'ai porté à ces problèmes jusqu'à présent. Espérons que les futurs cours de soutien déjà programmés pour octobre 2011 ainsi qu'un appui linguistique et psychologique en cours ordinaire puissent les aider à surmonter leurs difficultés scolaires. D'autre part, me destinant à moyen terme à postuler **dans un lycée français à l'étranger ou dans un DOM-TOM**, cette recherche me permettra d'être prêt pour accueillir les élèves peu francophones souvent nombreux dans ces classes.

L'aspect négatif principal que je trouverais dans la réalisation de la recherche a été **le manque de temps pour approfondir** et ceci malgré le fait que l'année scolaire complète a été consacrée à ce mémoire. Ce manque a eu pour conséquence le certain **isolement** dans lequel j'ai réalisé l'étude. De fait, hors de l'établissement, je n'ai pas pu prendre contact avec d'autres intervenants travaillant sur ces questions, ni au CASNAV, ni dans des lycées professionnels. Outre le regain de motivation que ces contacts m'auraient apporté, ils auraient surtout permis de relativiser les résultats trouvés, d'ouvrir de nouvelles pistes et de partager des réflexions. Finalement, ce manque m'a

également empêché d'**évaluer** les résultats proposés. Cette partie se déroulera cependant, hors mémoire, après la réalisation du cours de soutien.

Bibliographie et sitiographie

(selon les normes APA : American Association of Psychology)

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des ENA*. CNDP.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barre-Reuter, (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. INRP.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français.* Paris : Ophrys.

Bourguignon, Cl. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL.* Paris : Delagrave.

CASNAV Besançon (Ed.). *Français de scolarisation, lexique pour le collège.* Retrieved Sepember 5, 2011, from **http://www.ac-besancon.fr/siteaca/internet/IMG/pdf/lexique_francais_college.pdf**

CASNAV Caen (Ed.). *Ecriture et récriture dans toutes les disciplines : comptes rendus de formation.* Retrieved September 6, 2011, from **http://www.etab.ac-caen.fr/centre-ph-lucas/carep/seminaireimec.html**

CASNAV Créteil (Ed.). *Accueil en classe ordinaire des élèves issus de la classe d'accueil.* Retrieved September 5, 2011, from **http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/accueild-unex-ENA_98.pdf**

CASNAV Grenoble (Ed.). *Quels français parlés / parler dans l'Ecole ?* Retrieved September 3, 2011, from **http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=384**

CASNAV Grenoble (Ed.). (2010). *Intégration des Enaf en classe ordinaire : accueillir et adapter ses gestes professionnels.* Retrieved September 7, 2011, from **http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=556**

CASNAV Strasbourg. *Accueillir des ENAF en classe ordinaire : Fiches outils à l'attention des enseignants de classes ordinaires.* Retrieved September 7, 2011, from **http://cravie.ac-strasbourg.fr/**

CASNAV Versailles. (2009). *Dispositif de scolarisation des nouveaux arrivants de plus de 16 ans.* Retrieved September 6, 2011, from **http://www.casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article88**

Castellotti, V. & Huver, E. (2008). Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux

Arrivants. *Glottopol, 11.* Retrieved May 25, 2011 from **http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html**

Cervoni, B., Chane-Davin, F., & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière*. Paris : Hachette.

Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants*. Paris : L'Harmattan.

Chomentowski, M. (2007). Nés ici mais étrangers dans la langue. *Les enjeux des apprentissages de la langue française*. *VEI Diversité, 151,* 147. CNDP-Sceren.

Conseil de L'Europe, division des langues vivantes (Ed.) (2001). *Cadre commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.

Cortier, Cl. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. *Les enjeux des apprentissages de la langue française*. *VEI Diversité, 151,* 147. CNDP-Sceren.

Cuq, J-P. (1991). *Le FLS.* Paris : Hachette.

Cuq. J-P. (2005). *Cours de didactique.* Grenoble : PUG.

Delbecq, H. (2008). *L'intégration et l'évaluation des Enaf. Mémoire de Master 2*. Université du Maine, Le Mans.

Dessolle, J. (2009). Classe fermée, classe à projet**.** *Enfants d'ailleurs, élèves en France. Cahiers Pédagogiques, 473*, 19.

Feutry Le Pennac, S., Gapaillard, C. (2006). *Maitriser le discours scientifique.* Caen : CRDP de Basse Normandie.

Gabry, J. & Vesanes, V. (2011). Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire. Casnav Créteil. Retrieved September 7, from **http://www.crdp.ac-creteil.fr/cmsj/index.php/vei-presentation**

Ganier, F. *Lecture et compréhension des documents procéduraux.* Retrieved June 10, 2011, from **http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/lecture-et-comprehension-des-documents-proceduraux.html**

Gapaillard, C. (2008). *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire.* Caen : CRDP de Basse Normandie.

Goï, C. (Dir.). (2005). Des élèves venus d'ailleurs. *VEI - Les cahiers SCEREN*. CRDP.

Goutierrez, F. (2010). *L'intégration des élèves allophones non francophones (ENAF+1, ENAF +2) au lycée de l'Estaque (Marseille)*. Devoir de Master2 non publié. Université Stendhal, Grenoble.

GRAPE (Ed). (1993). *Enfants d'ici, enfants d'ailleurs*. Toulouse : Eres Editions.

Haeffele H., & Weiss M. (1996). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère.* Strasbourg : CEFISEM / CRDP d'Alsace.

Henniqueau-Mary, C., & Touin, D. (2010). On croit bien faire mais… *Attention aux consignes! Cahiers pédagogiques, 483*, 12.

Hernu, Sylvie. (2009). *Recherche-Action en Classe d'Accueil de Lycée Professionnel : Elaboration d'un Référentiel de Compétences Pluridisciplinaire.* Mémoire Master 2.

Université Stendhal: Grenoble. Retrieved September 6, 2011, from **http://www.casnav.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Referentiel_Sibylle_Hernu-3.pdf**

Jallerat, P., & Miry, A., Forest, G., Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel. (2005). *VEI - Les cahiers SCEREN*, 15.

Jallerat, P. (2009). L'entrée dans l'école, l'entrée dans la société**.** *Enfants d'ailleurs, élèves en France*. *Cahiers Pédagogiques, 473*, 31.

Kaufmann, J.-C., (1996). *L'entretien compréhensif*. Coll. sociologie 128. Paris : Nathan.

Launay, C. (2006). *Former en FLS*. Paris : L'Harmattan.

Leroy, D. & Collegia, J.P. (coord.). (2004). La langue des apprentissages. *VEI – les cahiers SCEREN*, CNDP.

Pillon, C. (2008). *L'intégration scolaire des grands adolescents nouvellement arrivés.* Mémoire Master 2. Université de Rouen.

Mendonça Dias, C. (2009). Le livret de suivi dans les dispositifs d'accueil. *Enfants d'ailleurs, élèves en France*. *Cahiers Pédagogiques, 473*, 35-36.

Ministère de l'Education Nationale. (1986). *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.* Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.* Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).* Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002.

Ministère de l'Education nationale français. (2011). *Base des diplômes de l'enseignement professionnel. Accès aux référentiels des diplômes.* Retrieved August 16, 2011, from **http://www2.cndp.fr/outils-doc/**

Ministère de l'Education du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise.* Gouvernement du Québec.

Robbes, E. (2009). *Outils pour le français langue seconde.* Paris : Scéren-CRDP.

Schiff, C. (2009). Quand le contexte fait la différence. *Enfants d'ailleurs, élèves en France*. *Cahiers Pédagogiques, 473,* 41.

Simon, D-L. (2010). *Formation à la méthodologie de recherche et élaboration d'un mémoire*. Documents de cours. Ecole doctorale-University of Cape Town.

Verdelhan-Bourgade, M. (Dir.). (2007). *Le FLS un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation*. Paris : PUF.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le FLS.* Paris : Clé International.

Vigne, G. (2009). *Le FLS*. Paris : Hachette.

Accueillir les migrants. (2001). *VEI Enjeux, 125*. CNDP.

Le principe d'hospitalité. (2008). *VEI Diversité, 153*. CNDP-Sceren.

Nouvelles migrations, nouvelles formes des migrations. (2002). *VEI Enjeux, 131*. CNDP Sceren.

Table des illustrations

Photo 1: le lycée professionnel et technologique de l'Estaque 6

Photo 2 : les élèves du dispositif Fle du lycée professionnel de l'Estaque 6

Graphique 1 : Nombre de compétences communicatives langagières par discipline en CAP APS 19

Graphique 2 : Nombre de compétences communicatives langagières par discipline en CAP REEP 20

Graphique 3 : Taux des différentes compétences communicatives langagières, présentes dans le référentiel de APS, par activité langagière 21

Graphique 4 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP REEP par activités langagières 21

Graphique 5 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP APS selon le niveau commun de référence 22

Graphique 6 : Taux des différentes compétences communicatives langagières présentes dans le référentiel de CAP REEP selon le niveau commun de référence 22

Tableau 1 : Référentiel des compétences communicatives linguistiques présentes dans le référentiel des examens de APS, 1º et 2º années 25

Tableau 2 : Référentiel des compétences communicatives linguistiques présentes dans le référentiel des examens de REEP, 1º et 2º années 28

Tableau 3 : Taux des compétences communicatives linguistiques par niveau de compétence et activité Langagière (APS) 29

Tableau 4 : Taux des compétences communicatives linguistiques par niveau de compétence et activité langagière (APS) 30

Graphiques complémentaires 7 et 8 : nombre d'épreuves distinctes en CAP APS et REEP respectivement, par matière 32

Graphique complémentaire 9 : Coefficients des épreuves des CAP APS et REEP par matière 33

Tableau 5 : récapitulatif des caractéristiques linguistiques du matériel pédagogique utilisé en cours de sécurité-prévention (APS) 38

Tableau 6 : récapitulatif des particularités linguistiques du matériel pédagogique utilisé en cours de mécanique nautique (REEP) 40

Tableau 7 : récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de P.S.E 41

Tableau 8 : récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Français 43

Tableau 9 : récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours d'Histoire-Géographie 45

Tableau 10 : récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Mathématiques 47

Tableau 11 : récapitulatif des particularités linguistiques du manuel utilisé en cours de Sciences Physiques 48

Tableau 12 : tableau des résultats de l'analyse comparative entre référentiels et manuels ou cours 54

Table des matières

AVANT-PROPOS 4

SOMMAIRE 5

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES EMPLOYÉS 6

1. INTRODUCTION 8

1.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LES ENAF ORIENTÉS AU LYCÉE DE L'ESTAQUE (MARSEILLE) 8
1.2. L'ÉTAT DE LA LÉGISLATION ET DE LA RECHERCHE : LE SOUTIEN AUX ENAF À LEUR ARRIVÉE EN CLASSE ORDINAIRE 10
1.2.1. LE SOUTIEN AUX ENAF À LEUR ARRIVÉE EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES TEXTES OFFICIELS DU MINISTÈRE FRANÇAIS DE L'EDUCATION NATIONALE 10
1.2.2. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DIDACTIQUE SUR LE SOUTIEN AUX ENAF À LEUR ARRIVÉE EN CLASSE ORDINAIRE DE LYCÉE PROFESSIONNEL 11
1.2.3. RÉFLEXIONS SUR LES RÉSULTATS DES RECHERCHES ANTÉRIEURES 15
1.3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE «LE SOUTIEN AUX ENAF ORIENTÉS EN LYCÉE PROFESSIONNEL» 17
1.3.1. DOMAINE, THÈME ET QUESTION DE RECHERCHE (PROBLÉMATIQUE) 17
1.3.2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES 18
1.3.3. CHOIX DES ENTRÉES DESCRIPTIVES 20
1.3.4. DÉMARCHES 21

2. DONNÉES ET ANALYSES 24

2.1. LES INTÉRÊTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS DES RÉFÉRENTIELS OFFICIELS 24
2.1.1. MÉTHODOLOGIE 24
2.1.2. RÉSULTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉTUDE 25
2.1.3. RÉSULTATS DÉVELOPPÉS DE L'ÉTUDE 29
2.1.4. ANALYSE DES DONNÉES 37
2.1.5. CONCLUSION SUR LES INTÉRÊTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS, REEP) AU TRAVERS DES RÉFÉRENTIELS OFFICIELS 39
2.2. LES INTÉRÊTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS DE L'ANALYSE DES MANUELS 41
2.2.1. MÉTHODOLOGIE 41
2.2.1.1. Pourquoi analyser les manuels ? 41
2.2.1.2. Le choix des entrées descriptives 42
2.2.2. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE : LES PARTICULARITÉS DES MANUELS UTILISÉS 43
2.2.2.1. Les spécificités linguistiques des cours de matières professionnelles 44
2.2.2.2. Les spécificités linguistiques des manuels de matières générales 49
2.2.2.3. Analyse partielle des résultats : les difficultés linguistiques afférentes aux manuels de CAP APS et REEP 55
2.2.3. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE : LES MANQUES OU RAJOUTS DES MANUELS UTILISÉS 57

2.2.4. CONCLUSION SUR LES BESOINS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ER REEP) AU TRAVERS L'ANALYSE DES MANUELS 61
2.3. LES BESOINS LANGAGIERS DES ÉLÈVES INSCRITS EN CAP (APS ET REEP) AU TRAVERS D'ENTRETIENS PERSONNALISÉS 65
2.3.1. MÉTHODOLOGIE 65
2.3.1.1. Déroulement des entretiens 65
2.3.1.2. Guide d'entretien et transcriptions 65
2.3.1.3. Choix des outils d'analyse 69
2.3.2. REMARQUES D'ENSEMBLE SUR LE PASSAGE DES ENTRETIENS 69
2.3.3. EXPOSITION DES RÉSULTATS DES ENTRETIENS 70
2.3.4. ANALYSE DES ENTRETIENS D'ÉLÈVES 71
2.3.5. ENTRETIENS LIBRES AVEC LES ENSEIGNANTS 76
2.3.6. CONCLUSION SUR LES BESOINS LANGAGIERS DES ENAF AU TRAVERS DES ENTRETIENS RÉALISÉS 78

3. CONCLUSION 80

4. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR UN COURS DE SOUTIEN AUX ENAF ORIENTÉS EN CAP DE LYCÉE PROFESSIONNEL 82

4.1. CONCEPT DU COURS 82
4.2. DESCRIPTIF 82
4.2.1. COMPOSITION 82
4.2.2. VOLUME HORAIRE ET DURÉE 82
4.2.3. SUPPORTS 83
4.3. MÉTHODOLOGIE 83
4.3.1. OBJECTIFS DE FORMATION 83
4.3.2. DÉMARCHES DE FORMATION 84
4.4. CONTENUS 84
4.5. EVALUATION 85

5. BILAN CRITIQUE DE LA RÉALISATION DU MÉMOIRE 86

BIBLIOGRAPHIE ET SITIOGRAPHIE 88

TABLE DES ILLUSTRATIONS 92

TABLE DES MATIÈRES 94

Goutierrez, Fabrice, 2011.

Le soutien aux ENAF orientés en lycée professionnel : Quel est l'intérêt d'un soutien spécifique pour les élèves ENAF intégrant les classes ordinaires de lycée professionnel?

---

1. Résumé

La recherche concerne l'entrée des ENAF en classe ordinaire de lycée professionnel (CAP), après un passage en classe d'accueil. La mise en évidence des besoins linguistiques indispensables pour la réussite aux épreuves de certification forme le cœur de ce travail. Celui-ci a fait apparaître le rôle nécessaire des cours de soutien en français langue de scolarité pour la réussite scolaire de ces élèves. En effet, les tâches demandées aux examens et en cours sont d'un niveau linguistique souvent bien supérieur à celui que possèdent les ENAF à leur arrivée en lycée professionnel. Tant que les professeurs de DNL ne pourront pas assumer ce soutien, un appui extérieur individualisé est indispensable à une entrée réussie des ENAF en classe ordinaire. Cette aide basée sur les supports des cours, une méthodologie de perspective actionnelle devra être résolument tournée vers les tâches linguistiques complexes des examens.

2. Mots clés

FLS/Flsco, ENAF, soutien, lycée professionnel, classe ordinaire/CLO.