



HAL
open science

Conception et mise en oeuvre d'un module d'éducation aux médias pour des Élèves nouvellement arrivés en France

Anne-Louise Luquin

► **To cite this version:**

Anne-Louise Luquin. Conception et mise en oeuvre d'un module d'éducation aux médias pour des
Élèves nouvellement arrivés en France. Linguistique. 2011. dumas-00691588

HAL Id: dumas-00691588

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00691588>

Submitted on 26 Apr 2012

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.



Conception et mise en œuvre d'un module d'éducation aux médias pour des Élèves nouvellement arrivés en France

Nom : LUQUIN

Prénom : Anne-Louise

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Charlotte DEJEAN-THIRCUIR et de Christelle BAGNARD

Année universitaire 2010-2011

SOMMAIRE

PAGE

INTRODUCTION 5

PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE

1.1 Le CASNAV

- 1.1.1 L'accueil des Élèves Nouvellement Arrivés en France 7
- 1.1.2 Un enjeu national 8
- 1.1.3 Le CASNAV de Perpignan 9

1.2 Présentation du dispositif de la CALY

- 1.2.1 Historique du dispositif 12
- 1.2.2 Un défis pédagogique 12
- 1.2.3 L'organisation du dispositif actuel 15
- 1.2.4 Organisation pédagogique 16
- 1.2.5 Les apprenants de la CALY 18

1.3 Le choix du sujet

- 1.3.1 Analyse du contexte et des besoins 21
- 1.3.2 Pourquoi concevoir un nouveau module d'apprentissage ? 22
- 1.3.3 Les perspectives de l'Education aux médias 23
- 1.3.4 Problématique 25

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE

2.1 Les spécificités du public cible

- 2.1.1 Des adolescents captifs 27
- 2.1.2 Construction identitaire 29

2.2 Le besoin d'émancipation

- 2.2.1 L'émancipation intellectuelle 32
- 2.2.2 Les limites de l'idéal scolaire 33

2.3 L'Éducation aux médias

- 2.3.1 Définition et cadre institutionnel 35
- 2.3.2 Médias et cultures 38
- 2.3.2 La transversalité des compétences 40

TROISIEME PARTIE : CONCEPTION DU MODULE

3.1	Démarche retenue	
3.1.1	La recherche-action	43
3.1.2	La méthode	44
3.2	Les variables de la situation d'enseignement	
3.2.1	Caractéristiques du public	45
3.2.2	Objectifs, attentes et besoins	47
3.3	L'organisation de l'unité d'enseignement	
3.3.1	Données et ressources	48
3.3.2	Progression et contenu	50
3.3.3	Programme du module	52
3.4	Le déroulement du cours	51
3.4.1	L'approche communicative	55
3.4.2	Posture enseignante	57

QUATRIEME PARTIE : EVALUATION ET PERSPECTIVES

4.1	Obstacles rencontrés	
4.1.1	Résistance à l'apprentissage	59
4.1.2	Égarements pédagogiques	61
4.2	Objectifs visés, objectifs atteints	
4.1.1	Les outils d'évaluation	62
4.1.2	Bilan	64
4.3	Perspectives d'amélioration du module d'Education aux médias	
4.3.1	Comment optimiser ce module d'apprentissage ?	66
4.3.2	Perspectives de diffusion	69

CONCLUSION 70

BIBLIOGRAPHIE 72

ANNEXES 76

REMERCIEMENTS

À Madame Dominique Heches du CASNAV de Perpignan, qui m'a accueillie et guidée durant ma période de stage, merci pour votre confiance, votre disponibilité et votre humanité.

Merci aux enseignants de la CALY m'ayant reçue en classe, vos conseils et votre soutien au quotidien ont été des éléments précieux.

À Madame Marguerite Cros du CLEMI, merci pour votre attention et votre aide dans l'élaboration et la mise en œuvre de ce module d'éducation aux médias.

Je tiens également à remercier Madame Dejean-Thicuir et Madame Bagnard de m'avoir accompagnée et soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Merci à ma famille, à mes amis, et à mon compagnon, d'avoir su m'apporter l'amour nécessaire durant mes périodes de doutes et d'égarements.

Mille mercis enfin aux apprenants de la CALY, auprès desquels j'ai compris pourquoi ce métier impossible était si passionnant. Merci d'avoir cheminé avec moi, et de vous être ouverts à l'expérience que je vous proposais.

INTRODUCTION

Si j'ai choisi le métier d'enseignante, c'est avant tout pour l'engagement politique et social qu'il implique. On pourrait rétorquer qu'être professeur aujourd'hui, c'est surtout tenter de survivre au cœur d'une grande cité où la doxa ne croit guère plus au progrès par l'éducation. Cependant, et à l'instar de la génération de ma mère, pour qui l'enseignement est un bastion de lutte essentiel face à des politiques éducatives trop loin du terrain, force est de constater que beaucoup d'entre nous conçoivent encore leur profession comme un serment d'allégeance aux idéaux humanistes. Dans cette optique, « me sentir utile » est une illusion qui me pousse vers des publics spécifiques, des publics dits « difficiles » ou encore « abandonnés »¹, pour reprendre les termes de Pennac. Ces dernières années, et notamment en vivant à l'étranger, il semble que cette « Terre d'accueil » que se veut être la France - au moins symboliquement - voit son image ternie par les politiques d'immigration mises en place par le gouvernement. Si j'ai souhaité rentrer en France, c'était pour m'intéresser de près aux difficultés rencontrées par les migrants, et surtout par leurs enfants, dans le cadre scolaire régis par l'Education Nationale.

J'ai dès lors choisi de travailler auprès des Élèves Nouvellement Arrivés en France, et de m'adresser au CASNAV de Perpignan pour réaliser le stage de cette deuxième année de Master professionnel en Français Langue Etrangère. Depuis deux ans, le CASNAV de Perpignan a mis en place un dispositif fermé pour les ENAF de plus de 16 ans, une classe regroupant des élèves qui ne peuvent être pris en charge dans des classes ordinaires de lycée pour différentes raisons : déjà en rupture ou en échec scolaire, ne maîtrisant pas suffisamment la langue française, ou formés par un cursus professionnel dans leur pays antérieur... Le nombre important des effectifs dans les classes ordinaires de lycée est aussi une des raisons pour laquelle ces adolescents sont dirigés à leur arrivée en France vers cette Classe d'Accueil Lycée nommée la CALY. C'est avec ces adolescents que j'ai eu la chance de travailler cette année, de février à juin 2011, en tant que professeur de FLE.

L'analyse du terrain m'a tout d'abord permis de cerner les difficultés rencontrées par l'équipe enseignante face à ce public qui se révélait « difficile » : captifs et peu motivés par leur situation d'apprentissage, leur implication dans le système scolaire aussi bien que leur intégration sociale étaient fortement limitées, et le développement de leur compétences de communication s'avérait laborieux. L'ajout d'heures de FLE ne semblait pas pouvoir

¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*.

répondre à ces problèmes. Il me fallait trouver une proposition d'enseignement permettant de prendre en considération les besoins de ces élèves en terme de motivation, afin de favoriser l'adoption d'une posture active d'apprenant et l'épanouissement de chacun.

M'appuyant sur le précepte de Confucius repris par Benjamin Franklin « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. », j'ai fait l'hypothèse que la mise en œuvre d'un cours de FLE axé sur une éducation aux médias serait à même de résoudre certains des problèmes vécus par ces adolescents. En effet, en rapprochant l'école du monde extérieur, et en valorisant leurs perceptions du monde à travers l'étude des médias, je supposai qu'une « transformation de la réalité pédagogique »² était possible et profitable à tous.

Ce mémoire retrace l'expérience d'enseignement qu'il m'a été donné d'élaborer et de mettre en œuvre, soit la proposition d'un module d'éducation aux médias pour des ENAF de plus de 16 ans. Après avoir présenté le contexte dans lequel évolue le dispositif de la CALY, j'évoquerai en deuxième partie les cadres théoriques de référence sur lesquels je me suis appuyée pour concevoir et mener ce module d'apprentissage, comme en témoignera la troisième partie. C'est enfin l'évaluation et les possibilités de remédiation de cette expérience qui seront traitées.

² Expression utilisée par Gagné et al. pour définir l'objectif de la recherche-action en 1989, *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés.*

1.1 Le CASNAV

1.1.1 L'accueil des Élèves Nouvellement Arrivés en France

Enfants nés à l'étranger arrivants en France, recouvrant des situations personnelles et familiales diverses (regroupement familial, mineurs isolés, parents demandeurs d'asile, en situation régulière ou irrégulière), des attentes et des habitudes scolaires variées, les élèves primo arrivants (ancienne appellation) ou nouvellement arrivés en France (ENAF selon la nouvelle appellation) représentaient 4% des effectifs nationaux en 2007. Défini par la circulaire de 2002, le terme ENAF désigne 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 ordinaire »³. Leur accueil « scolaire » en France est assuré par les CASNAV, Centre académique pour la Scolarisation des Elèves Nouvellement Arrivés et les enfants du Voyage, héritiers des CEFISEM⁴. Mis en place dans les années 70, ces centres répondaient à la volonté de prendre en considération l'éducation des enfants d'immigrés. Depuis, les missions du CASNAV se sont développées afin de répondre aux besoins d'un public plus large: demandeurs d'asile, adolescents de plus de 16 ans, immigrés économiques, enfants du voyage. Selon les chiffres de 2007⁵, l'Ecole accueille chaque année environ 37 000 ENA, représentant quelques 17000 apprenants au premier degré, autant au collège et environ 3000 au lycée, dont une majorité en lycée professionnel. 83% bénéficient d'une prise en charge spécifique (CLIN⁶, CLA⁷). La mission des centres académiques est précisément d'accueillir, d'orienter et d'assurer l'intégration de chaque nouvel arrivant dans le système scolaire français, selon différents types de dispositifs. Le suivi de chaque ENAF fait partie de leur action. Ce contexte institutionnel requiert une communication aigüe entre les différents acteurs gravitant autour de ces élèves : chargés de mission au

³ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

⁴ Centres pour la Formation et l'Information des Enfants de Migrants.

⁵ *Le système Educatif. Repères et références statistiques*, édition 2007, p.28.29.

⁶ Classe d'Initiation au français (dans le premier degré).

⁷ Classe d'adaptation ou classe d'accueil (dans le second degré).

CASNAV, éducateurs du CADA⁸ et professionnels de l'OFII, enseignants, et personnel administratif des établissements scolaires accueillant les ENAF.

1.1.2 Un enjeu national

L'accueil des ENAF est une question complexe et sensible pour l'Education Nationale. Tout d'abord, sur le terrain, la prise en charge de ces élèves s'avère souvent déconcertante pour les enseignants qui n'ont pas été formés à l'accueil de ce public spécifique. Ils se voient alors bousculés dans leurs habitudes de classe, et se sentent parfois dépassés par de tels élèves, dont les situations complexes surpassent la sphère scolaire. D'un point de vue organisationnel, ces enfants et ces adolescents ont des besoins pour lesquels il est nécessaire de mettre en place des dispositifs spécifiques d'apprentissage et des plateformes d'accueil mobilisant des ressources humaines et des moyens importants pour répondre à l'urgence de l'intégration. Car l'ambition de cet accueil est double: « assurer le plus vite possible à ces élèves une maîtrise suffisante de la langue française, et par là, sans attendre que cette maîtrise soit parfaite, leur assurer une entrée dans les apprentissages »⁹. Pour l'Education Nationale, le problème demeure: comment aider ces enfants à trouver leur place dans l'école et dans la société ? Comment en faire des élèves comme les autres ?

L'accueil de ces enfants de migrants place l'école au sein d'une tourmente où les symboliques françaises se heurtent à l'application concrète de leurs principes : universalisme, fraternité et égalité. Face aux réalités, le principe républicain d'indifférence aux différences n'est pas opérant, et les politiques éducatives sont confrontées à la question : « Que faire de la diversité des origines, sociales, culturelles, ethniques, à l'école ? »¹⁰. Malgré les tentatives de redéfinition du modèle d'intégration scolaire en 2002, et la mise en place de nombreux dispositifs d'accueil pertinents en France impulsés par des enseignants impliqués, Régis Guyon déplore qu'en matière d'accueil des ENAF, la France soit dotée d'« un projet politique qui manque de clarté »¹¹. Françoise Lorcerie constate également : « on manque surtout d'une vraie politique qui donne sa cohérence à l'ensemble

⁸ Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile.

⁹ R. Guyon, *Les cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009, « Des situations qui interrogent l'école ».

¹⁰ J.-P. Payet, *Migrants-formation* n°102, sept.1995, « Cultures, ethnicité, école » p.74

¹¹ Ibid

et en garantisse la solidité »¹². Concernant les plus de 16 ans, Pascale Jallerat estime qu' « il manque une véritable politique d'insertion professionnelle de ces jeunes »¹³. Sur le terrain, les professionnels souhaitent notamment que des évaluations soient effectuées et que la formation des enseignants soit approfondie. Ils redoutent aussi les assauts de réduction des moyens et de suppression des postes des réseaux d'aide menés par l'Etat avec les dernières réformes, qui annoncent « création de difficulté scolaire et construction d'un modèle de réussite peu fraternel » selon Catherine Hollard. Les missions des CASNAV, dans ce contexte politique, consistent non seulement à assurer l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés, mais aussi à pérenniser et légitimer leurs dispositifs d'accueil face aux « priorités économiques ».

1.1.3 Le CASNAV de Perpignan

L'Académie de Montpellier compte cinq CASNAV, dans les cinq départements du Languedoc-Roussillon, placés sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale, et supervisé par Monsieur Bianchi, Inspecteur d'Education Nationale chargé de mission pour la scolarisation des enfants de familles gitanes et la coordination CASNAV.

L'équipe départementale du CASNAV de Perpignan est composée de Charlotte Cavalière, assistante administrative et de trois chargés de mission :

- Emmanuel Fabre, chargé de mission pour la scolarisation des enfants du voyage
- Lydie Bunouf, chargée de mission pour la scolarisation des ENAF premier degré
- Dominique Heches, chargée de mission pour la scolarisation des ENAF second degré

C'est sous le tutorat de Madame Dominique Heches que j'ai pu réaliser mon stage. En poste au CASNAV de Perpignan depuis 2006, elle est notamment à l'origine du dispositif de la CALY (Classe d'Accueil LYcée), opérationnel depuis la rentrée 2009.

¹² F. Lorcerie, *Les cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009, « Quelle politique scolaire de l'accueil et de l'insertion ? ».

¹³ P. Jallerat, *Les cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009, « L'entrée dans l'école, l'entrée dans la société ».

Au niveau institutionnel, les missions du CASNAV sont définies ainsi¹⁴ :

- ✓ *Aider les équipes éducatives à accueillir les élèves nouvellement arrivés et les enfants du voyage.*
- ✓ *Constituer un pôle d'expertise pour tous les responsables institutionnels.*
- ✓ *Favoriser la médiation et la coopération avec les familles et les partenaires de l'école.*
- ✓ *Former et aider les personnels enseignants et éducatifs.*
- ✓ *Leur donner des repères pour mieux percevoir le profil scolaire et la sensibilité de chacun des élèves qui leur sont confiés.*
- ✓ *Leur donner les outils pour mettre en œuvre une démarche pédagogique différenciée adaptée aux besoins spécifiques de chacun et prenant en compte le vécu scolaire préalable.*
- ✓ *Elaborer des outils et mutualiser des pratiques pédagogiques.*

Les équipes du CASNAV sont investies dans des stages de formation de formateurs et animent des cercles d'études permettant la réflexion sur des problématiques liées à l'accueil des ENA et des enfants du voyage, telles que la prise en compte des arrière-plans culturels, des diverses techniques d'apprentissage favorisant la progression des apprenants, ou encore la gestion de l'hétérogénéité des groupes en classe. En 2008, le Recteur a pris la décision de mettre en place le DELFSCO¹⁵ sur toute l'Académie de Montpellier pour les ENA1 et ENA2¹⁶ (scolarisés en collège ou lycée) étant capables de présenter le niveau A1, A2 ou B1 du DELFSCO. Pour la session de mai 2011, le CASNAV de Perpignan a pu organiser l'épreuve pour 135 candidats, âgés de 12 à 20 ans.

A son arrivée en France, chaque famille reçue à l'Inspection Académique est dirigée par le POVS¹⁷ vers le CASNAV afin de scolariser ses enfants, et ce de manière obligatoire s'ils ont moins de 16 ans. Pour les ENA arrivés dès la rentrée scolaire française, une semaine d'accueil est organisée par le CASNAV afin de présenter les intervenants et le rôle du CASNAV, de s'entretenir avec chaque ENA et de l'évaluer. Ils sont ensuite orientés dans les établissements et dispositifs les plus adaptés à leur cas. Selon leur âge, les ENA sont

¹⁴ Site internet du CASNAV de Perpignan.

¹⁵ Depuis le 1^{er} septembre 2005, la Commission nationale du DELF et du DALF propose une version du DELF destinée à un public adolescent scolarisé dans un établissement public ou privé. La structure des examens est la même que pour les examens du DELF « tous publics », seuls les thématiques et les supports diffèrent et sont adaptés aux publics scolaires.

¹⁶ Certains élèves nouvellement arrivés demandent un suivi plus long et peuvent recevoir un soutien en FLE durant leurs deux premières années de scolarisation en France, rarement durant leur troisième année, d'où l'appellation ENA 1, ENA 2. A la rentrée de septembre, les ENA qui étaient arrivés en janvier sont considérés comme des ENA 1 (fonctionne en année civile pour le secondaire).

¹⁷ Pôle Orientation Vie Scolaire.

accueillis par la chargée de mission liée à son degré de scolarisation. Nous ne parlerons ici que de l'accueil des ENA dans le second degré, car c'est auprès de ces apprenants que j'ai eu la chance de travailler de février à juin 2011 et de réaliser le stage sur lequel ce mémoire s'appuie.

Chaque ENA est donc reçu en entretien, le CASNAV pouvant requérir des interprètes si nécessaire.¹⁸ Ce premier contact vise à récolter les informations essentielles à la connaissance de l'apprenant : âge, langue maternelle, langue antérieure de scolarisation, niveau de scolarisation, situation familiale et administrative.¹⁹ Il vise aussi à favoriser l'entrée dans le système éducatif du nouvel arrivant. Les informations sont récoltées dans un Livret de suivi, document qui sera envoyé à l'établissement qui reçoit l'élève, étant un outil utile à toute l'équipe pédagogique. A la suite de cet entretien exploratoire, l'ENA est amené à passer deux tests de positionnement différents: un en langue maternelle (ou de scolarisation antérieure), et un en langue française (selon le niveau évalué à l'oral par la chargée de mission), composés tous deux d'une épreuve en mathématiques et en langue. C'est ainsi qu'est évalué le niveau équivalent de l'ENA dans le système éducatif français. A l'issue de son évaluation, le CASNAV prend en charge son inscription dans un établissement, selon les contraintes géographiques, mais aussi selon le profil de l'apprenant et ses besoins. Pour les ENA de plus de 16 ans, les perspectives sont souvent réduites :

- L'ENA 1 (ou 2) est intégré dans une classe ordinaire et reçoit des heures de soutien en FLE, si son niveau linguistique lui permet de suivre les cours. Le CASNAV prévoit et donne son avis sur l'attribution d'heures supplémentaires d'enseignement de « Français Langue Seconde » octroyées par le rectorat, par le biais du coordinateur académique. Même s'elle n'a pas de pouvoir décisionnel concernant le nombre d'HSE à attribuer, il est à souligner le rôle important de la chargée de mission, qui participe à l'évaluation des élèves et soutient également les établissements dans la mise en place du cursus de l'apprenant, soutenant ses souhaits et son projet scolaire.

¹⁸ Le service du rectorat assurait le paiement des interprètes jusqu'alors, ce ne sera plus le cas à partir de la rentrée 2011.

¹⁹ Le CASNAV n'a pas le droit de conserver des informations liées à l'origine ethnique, ni les données concernant leur situation administrative (demandeurs d'asile, ...) qui, si elles sont connues, restent officieuses.

- L'ENA est dirigé vers une classe d'accueil, la CALY (Classe d'Accueil Lycée). Ce public est particulier : il n'a plus l'âge d'être scolarisé en collège, mais il n'a pas les capacités linguistiques pour intégrer un cursus scolaire au lycée, ou encore est-il arrivé en cours d'année, et son inscription dans une classe ordinaire reste impossible. Les ENA de plus de 16 ans demandant à être scolarisés représentent un chiffre constant dans les Pyrénées Orientales : sur les 41 adolescents scolarisés dans ce département pour l'année 2010-2011, 22 ont été orienté vers la CALY. Depuis 2006, cette structure d'accueil tente de répondre à cette demande.

1. 2 Présentation du dispositif de la CALY

1.2.1 Historique du dispositif

Depuis 2003 à Perpignan existait une structure d'accueil pour les ENA de plus de 16 ans. Cette classe d'intégration professionnelle par alternance, appelée CIPPAFLE, était prise en charge par la Mission Générale d'Insertion (aujourd'hui disparue et refondée dans le GAIN). A partir de 2006, la CIPPAFLE fut alimentée par des HSE par le biais du CASNAV. Les apprenants, dont les cours se déroulaient au Collège Albert Camus, étaient inscrits au lycée d'à côté. Ce flou administratif et d'autres dysfonctionnements ont nécessité une réflexion autour de ce dispositif. De plus, à la rentrée 2007, le public d'ENA a évolué, plus scolaires et scolarisés antérieurement, les apprenants avaient des ambitions de formation plus ambitieuses que leurs prédécesseurs. Si le nombre important d'apprenants joue notamment en faveur de son maintien, il est à souligner que ce dispositif est unique dans le département :

Année	2006	2007	2008	2009	2010
Nombre d'ENA	17	23	18	25	22

Le maintien de cette structure d'accueil est donc primordial, et la réflexion autour de son optimisation reste un enjeu majeur pour le CASNAV de Perpignan. Au niveau régional et national, il est très difficile de comparer les différentes modalités d'accueil mises en place pour les plus de 16 ans. Pascale Jallerat (2009, p.31) explique qu'il s'agit davantage

d' « expérimentations » diverses impulsés par les acteurs sur le terrain, et souligne l'importance de constituer un groupe de travail permettant la confrontation et l'harmonisation des pratiques.

1.2.2 Un défi pédagogique

La mise en œuvre d'une telle structure est complexe: comment, en une année scolaire, permettre à ces ENAF de maîtriser une langue dont ils ne connaissent rien ou si peu, aussi bien dans un objectif scolaire que socio-professionnel ?

Car, pour ces jeunes entre 16 et 20 ans, l'objectif n'est pas uniquement d'apprendre le français de scolarisation. Si le passage en CALY vise à faciliter l'insertion dans le système éducatif, il doit également doter l'ENAF d'un bagage linguistique assez solide pour affronter le monde du travail. Au niveau national, on compte des taux élevés de sortie de scolarisation dès les premières années de présence en France. Ces adolescents, dont les familles vivent souvent dans des situations précaires, ont la nécessité de contribuer aux revenus familiaux. Il revient à dire que les cours de FLE dispensés auprès de ce public particulier ressortent plutôt du français langue seconde que du français langue de scolarisation. Le FLSco s'apprend à l'école et pour l'école, il ne se confond pas avec le FLS, mais selon Michèle Verdelhan (2003), il est une fonction transversale de la langue maternelle et de la langue seconde et son apprentissage vise l'intégration dans la sphère scolaire : français de la vie scolaire, interdisciplinaire, métalinguistique et français des différents disciplines. Toujours selon Michèle Verdelhan²⁰, une langue seconde est une langue qui « apprise comme langue non maternelle, a un statut et une pratique dans le pays ». Cette langue seconde a, en même temps qu'une fonction scolaire, un rôle essentiel dans l'intégration sociale de ces adolescents. Elle souligne de plus la différence de rythmes scolaires entre FLE et FLSco, imposant des urgences :

Du côté des cours de FLE, la progression est calibrée pour qu'en deux ans, environ, l'enfant atteigne un certain degré de compréhension et de production langagière en français (...). Du côté de l'école française, on voudrait qu'en quelques mois l'élève soit à la fois capable de communiquer à peu près couramment en français, et de suivre l'enseignement donné en classe à des enfants qui parlent français depuis le berceau.²¹

²⁰ In *Les cahiers pédagogiques* n°473, mai 2009, p.29.

²¹ Ibid.

L'ENAF de plus de 16 ans est ainsi pris entre deux feux : soumis à une réorientation scolaire rapide sur la voie des formations professionnelles, son intégration sociale lui est d'autant plus prioritaire.

Le défi réside aussi dans l'exploration des potentialités de ce dispositif fermé, type de dispositif souvent décrié comme l'explique Bertrand Lecocq : « De nombreuses études effectuées par des spécialistes de l'éducation ont confirmé que les classes fermées figuraient parmi les systèmes d'intégration les moins efficaces »²². Il évoque plusieurs conséquences néfastes, dont notamment la persistance du retard scolaire des apprenants, la marginalisation aux yeux des autres élèves et l'effet cocon sécurisant d'une telle cellule. La classe peut vite se voir constituée de sous-groupes, dont la langue de communication n'est pas le français, et le professeur reste bien souvent le seul interlocuteur francophone avec qui les élèves communiquent. De plus, brusquement « relâchés » l'année suivante dans des classes ordinaires, leurs repères sont bousculés, et beaucoup se trouvent en échec scolaire. C'est aussi en terme de prise en charge pédagogique que ces types de dispositifs ne font pas l'unanimité, en effet « face à un groupe de 15 élèves de niveaux et profils hétérogènes, l'enseignant ne peut répondre aux besoins de chacun sans une grande expérience des techniques de différenciation, voire d'individualisation, qui demandent une organisation matérielle sans faille. »²³

L'efficacité de la CALY réside donc dans l'hybridation des dispositifs conçus jusqu'alors, puisant dans les atouts de telle ou telle organisation. Le but est de créer une classe spécifique assez ouverte pour éviter l'impression de mise à l'écart et de construire avec les apprenants un parcours de formation individualisé épousant leurs besoins. L'objectif est également de les doter d'un bagage scolaire suffisant pour qu'ils puissent accéder à la formation qu'ils visent et être en adéquation avec leurs ambitions scolaires et professionnelles, comme en témoigne l'inscription des ENA à plusieurs examens de certification, comme le DELFSCO, l'ASSR²⁴, le CFG, et en projet le B2i.

Si durant l'année 2009-2010 des insertions partielles dans d'autres classes avaient pu être mises en place pour plusieurs apprenants, notamment intégrés en cours de langue, aucune intégration n'a été réalisée au cours de cette année. Une seule élève de la CALY a pu, dès le deuxième trimestre, être intégrée partiellement à une classe de seconde. Les raisons sont diverses : refus des apprenants, manque de professeurs accueillants, ces ponts n'ont pu être

²² *Les cahiers pédagogiques* n°473, article en ligne, « Scolarisation des ENAF et enseignement du FLS - Des dispositifs ouverts ou fermés ? »

²³ Ibid.

²⁴ Attestation scolaire de sécurité routière.

mis en place. Cependant, ce problème ayant été soulevé, l'instauration de cours « en immersion » veut être rendue prioritaire pour l'année prochaine, preuve de la réflexion omniprésente et de l'adaptation du dispositif aux réalités du terrain et aux besoins des adolescents qu'elle accueille.

L'exploitation de toutes les ressources de l'établissement d'accueil est tout aussi important : club sportif ou artistique, CDI, conférences,... les élèves sont amenés à utiliser les services proposés par le lycée au même titre que les élèves francophones.

Enfin, c'est la posture du personnel encadrant qui va permettre aux ENAF de se sentir partie prenante du système scolaire. Pour Dominique Heches, il semble important qu'ils soient appréhendés de la même manière que tout autre lycéen au niveau de la vie scolaire. Par contre, l'attention qui leur sera accordée, la diversité des interactions qui seront établies avec chacun d'entre eux est à valoriser dans le sens où elles les inscrivent en tant que membre de la communauté du lycée et qu'elles stimulent leur apprentissage de la langue.

Les opportunités de diversification des apprentissages, d'ouverture de la classe et d'ateliers spécifiques nécessitent également le recours à des ressources financières. En cela l'implication du proviseur d'établissement et l'appui du fond social lycéen s'avèrent souvent nécessaires.

1.2.3 Organisation du dispositif actuel

A la rentrée 2009, le dispositif CALY a véritablement été mis en place et logé au lycée Jean Lurçat à Perpignan. Les objectifs de Dominique Heches visaient à développer la cohérence et la pertinence scolaire de la structure, augmenter le nombre d'HSE attribuées au CASNAV et doter l'ENA d'un vrai statut de lycéen, immergé socialement au sein du système éducatif.

La note de Dominique Heches concernant l'accueil des ENAF de plus de 16 ans en juin 2008 insiste également sur les avantages liés à un recrutement diversifié. L'exigence fondamentale de la charte académique : « Ne laisser personne au bord du chemin », justifie la mise en place d'une structure souple tant au niveau des méthodes que des effectifs, ou encore du temps d'enseignement. En effet, cette flexibilité permet d'investir les apprenants dans un parcours commun, adapté à leurs besoins et à leurs projets, un

parcours où la langue française deviendrait langue de connivence au milieu de la diversité des langues-cultures mises en jeu.

En effet, l'accueil de nouveaux élèves est ouvert tout au long de l'année. Aucune période d'intégration ou d'adaptation à une classe « normale » n'est décidée d'avance. Les décisions se prennent en conseils de classe, après concertation entre les enseignants concernés, le conseiller principal d'orientation, le directeur de l'établissement et la chargée de mission. Si l'apprenant souhaite quitter la classe, il doit remplir une lettre de démission. La CALY n'est pas un vrai dispositif fermé : dès que l'intégration d'un apprenant est possible, tous les moyens sont mis en place pour l'y aider. La réalité est que peu des ENAF de la CALY sortent du dispositif pour intégrer une classe ordinaire au cours de l'année scolaire. A leur sortie du dispositif, ces adolescents s'orientent majoritairement vers des formations professionnelles, mais il est à souligner que beaucoup voient leurs premiers vœux refusés, et abandonnent leur cursus scolaire.

Aucun programme défini n'ayant été établi pour l'accueil des ENAF, le choix du contenu des cours et des méthodes est laissé aux enseignants. Certains manuels récents dont se munit le CASNAV sont consacrés à l'apprentissage du français de scolarisation, utilisable en CLIN, en CLA, voire durant les heures de soutien. Madame Heches a su réunir une équipe engagée, réunissant déjà 5 enseignants de trois différentes matières. L'organisation pédagogique de la CALY laisse place à des opportunités d'apprentissages variées (atelier cinéma, module TRE, atelier théâtre, module d'éducation aux médias, ASSR, ...).

1.2.4 Organisation pédagogique

La volonté de Madame Heches est de permettre aux apprenants de la CALY de profiter pleinement des possibilités qu'offre le système scolaire. Ainsi, elle souhaite élargir les perspectives d'un enseignement exclusivement linguistique en proposant aux élèves des disciplines et des activités diverses durant leur parcours d'apprentissage. Son rôle pédagogique auprès des apprenants est également essentiel, apparaissant comme la première interlocutrice et représentante de l'Education Nationale, son soutien et son aide sont indispensables aux apprenants comme aux enseignants. Elle est la première personne à prendre le temps d'écouter et de comprendre les objectifs scolaires et professionnels de ces adolescents, elle se fait également un soutien psychologique et administratif important si ces derniers rencontrent des difficultés, étant en relation avec les travailleurs sociaux

qu'ils côtoient. De plus, elle se fait également référent principal de la formation et peut intervenir au niveau de la classe, notamment pour des évaluations, ou pour des mises au point générales sur le déroulement des cours, notamment en terme de discipline. Au total, onze intervenants sont impliqués dans le parcours d'apprentissage de la CALY cette année. Cet aspect révèle la volonté d'offrir une réelle expérience d'apprentissages variés, comme il est proposé aux classes non spécifiques.

Pour l'année 2010-2011, l'équipe enseignante était composée comme suit :

- Une enseignante est intervenue en FLE/FLS et a assuré la mission de professeure principale, effectuant un travail de coordination pédagogique et de suivi des élèves.
- Un second enseignant est intervenu en FLE/FLS.
- Deux professeurs de Mathématiques Langue Etrangère dont un TZR, rattaché au lycée professionnel Charles Blanc (Perpignan), ont travaillé en demi groupe tout au long de l'année.
- Une professeure en Arts Appliqués est intervenue dans le cadre d'un projet de parcours culturel dont les deux objectifs principaux ont été :
 - développer sa capacité à communiquer et à comprendre son environnement,
 - intégrer des repères culturels français en s'appuyant sur sa propre culture.
- Une enseignante est intervenue dans le cadre d'un atelier de construction identitaire dont les objectifs étaient de double nature :
 - Un objectif général : prendre conscience et admettre que ses propres valeurs n'ont pas de caractère absolu ou universel, être capable d'exprimer son point de vue et de respecter celui d'autrui, pouvoir expliquer et justifier des pratiques et des comportements.
 - Un objectif interculturel : apprendre à s'intéresser et à connaître l'Autre, favoriser le dialogue des cultures sur un pied d'égalité, identifier un spectre de valeurs communes, éveiller et cultiver l'esprit critique.

Cinq stagiaires étudiants en Master 2 professionnel FLE ont travaillé au cours de l'année avec les enseignants. Deux étudiantes en stage d'observation ont soutenu divers enseignants pendant leurs cours auprès des apprenants. Un atelier de TRE, technique de recherches d'emploi, a été proposé de janvier à avril. La préparation des épreuves du

CFG²⁵ a été assurée par deux étudiantes, dont moi-même, de mars à juin. Enfin, en tant que professeure stagiaire, j'ai mené un module d'éducation aux médias de février à juin.

L'emploi du temps prévu en septembre a été modifié en cours d'année, en fonction des modules proposés par les stagiaires, mais aussi des disponibilités des enseignants²⁶. Les heures de cours ont été agencées de telle sorte que les professeurs principaux ne soient pas forcés d'abandonner leur poste avant la fin de l'année scolaire. En effet, aucun poste n'a été titularisé pour la CALY et les enseignants ont un statut de vacataire²⁷, ils ne travaillent pas exclusivement pour ce dispositif. Les apprenants ont en moyenne dix-huit heures de cours par semaine.

1.2.5 Les apprenants de la CALY

En septembre 2010, 22 élèves ont demandé à être scolarisés sur la CALY. Deux n'ont pas donné suite à leur demande et sont repartis dans leur pays d'origine, deux ont démissionné en cours d'année pour suivre d'autres orientations, et une élève réfugiée politique a été scolarisée sur Béziers car la famille a été prise en charge par un autre CADA. La structure a donc fonctionné avec 17 élèves dont l'arrivée s'est échelonnée de septembre à février. Très rapidement deux élèves ont pu être intégrés sur une classe de seconde générale et une troisième a été intégrée partiellement en seconde à la suite du conseil de classe du premier semestre.

Suite à la réunion du 1/10/2010, des modalités de recrutement avaient été décidées, portant sur une procédure concertée d'étude des dossiers d'inscription : l'avis formulé portant sur la scolarité antérieure, les résultats de l'évaluation, le projet et les motivations du jeune. Deux dossiers ont été rejetés. A mon arrivée dans la CALY fin janvier 2011, le groupe était constitué de douze apprenants dont les niveaux en français oscillaient entre A1 et A2, sauf pour la jeune apprenante inscrite également dans une classe de seconde de niveau B1.

Le tableau ci-dessous synthétise les informations recueillies concernant tous les apprenants de la CALY avec lesquels j'ai travaillé cette année.

²⁵ Certificat de Formation Générale.

²⁶ Cf annexe 1.

²⁷ Le statut de vacataire ne donne droit qu'à exercer 200 heures d'enseignement par année scolaire. La répartition des HSE pour chaque enseignant est alors à considérer si on souhaite rendre cohérent un suivi pédagogique sur l'année.

LES APPRENANTS DE LA CALY DE FEVRIER A JUIN 2011

Prénom	Sexe	Date de naissance et âge	Nationalité	Langue de scolarisation antérieure	Niveau de scolarisation antérieure	Arrivée	Sortie du dispositif	Situation familiale	Situation sociale des parents
Tiago	M	13/03/93 17 ans	portugais	portugais	Finir la troisième.	Octobre 2010	Juin 2011	Vit avec sa famille	Père salarié
Moumir	M	18/11/94 16 ans	algérien	arabe	inconnu	Octobre 2010	Fin mai 2011	Foyer et famille d'accueil depuis fin mai 2011	
Adam	M	15/11/90 20 ans	russe	russe/arménien	2007 dernière classe.	Octobre 2010	Juin 2011	Vit avec ses parents et sa petite sœur.	Asile politique : Ezid Sans emploi cause papier
Yacin	M	10/05/92 18 ans	italien	italien	A fini le lycée	Octobre 2010	Juin 2011	Parents sans emploi	Parents sans emploi
Samira	F	25/09/92 18 ans	algérienne	arabe	Equivalent 3 ^{ème} en cours	Octobre 2010	Juin 2011	Père, mère, 2 sœurs, 1 frère.	Père salarié agriculture, mère sans emploi.
Wafâ	F	16/11/91 19 ans	algérienne	arabe	7 ème classe équivalent 5ème	Octobre 2010	Juin 2011	Père, 1 frère (scolarisé dans la CALY, il a démissionné en février 2011)	Père salarié, mère restée en Algérie
Mahdi	M	06/10/90 20 ans	espagnol	espagnol	Equivalent CAP	Octobre 2010	Juin 2011	Vit avec ses parents et sœurs.	Parents sans emploi
Filomena	F	31/01/94 16 ans	portugaise	portugais	Equivalent à la 1 ^{ère} .	Octobre 2010 - intégrée en classe de 2 ^{ème} générale, soutien avec la CALY.	Juin 2011	Vit avec ses parents	Père salarié
Isay	M	14/12/93 17 ans	ukrainien	russe	A fini le collège.	Septembre 2010	Juin 2011	Père, mère, sœur, deux nièces.	Vit CHRS de Perpignan, demandeurs d'asile politique, a obtenu la carte de séjour.
Atya	F	03/06/94 16 ans	russe	russe	inconnu	Octobre 2010	Mars 2011 : intégrée à un autre dispositif à Béziers.	Arrivée avec sa mère et sa sœur sans le père.	mère sans emploi, réfugiés politique.
Kaarl	M	06/04/92 18 ans	finnois	finnois	inconnu	Avril 2011	Début juin 2011		En foyer d'accueil.
Danis	M	02/10/93 17 ans	serbe	serbe	Collège équivalent 5 ^{ème} (redoublements multiples)	Janvier 2011	Avril 2011	Père d'un enfant depuis avril 2011, sans emploi.	Demandeur d'asile accueilli en foyer, mère sans emploi, père décédé.
Stojan	M	28/05/92 18 ans	Serbe/ yougoslave	serbe	Equivalent première	Janvier 2011	Juin 2011	Vit avec sa mère et un de ses petits frères.	Demandeur d'asile politique, mère sans emploi, père décédé.

On remarquera l'hétérogénéité des degrés de scolarisation et l'aspect multiculturel du groupe. La situation familiale, économique et sociale de certains apprenants s'avère parfois difficile, et leur scolarisation doit favoriser la régulation de leur quotidien et leur intégration sociale. La classe figure pour certains un refuge, mais reste bien souvent un abri « obligatoire », comme nous le verrons par la suite.

Ce tableau montre également la distance linguistique et culturelle des apprenants qui se sont inscrits dans la CALY. Depuis les débuts du dispositif, un équilibre s'est créé autour de quatre langues : russe, portugais, espagnol et arabe.

Il faut souligner un trait sociolinguistique important concernant certains élèves du groupe : leur langue de scolarisation n'était déjà pas leur langue maternelle dans leur pays antérieur de résidence. De parents marocains ou algériens ayant déjà migrés en Italie ou en Espagne, ou issus de communautés minoritaires, ces adolescents déjà bilingues doivent de nouveau entreprendre un cursus dans un nouveau système scolaire, et dans une nouvelle langue. Si ces expériences peuvent favoriser l'apprentissage du français et l'intégration sociale dans la mesure où une certaine distanciation entre la LM et la langue de scolarisation a déjà été réalisée, la rupture engendrée par l'immigration s'avère douloureuse et déstabilisante pour ces adolescents et peut mener au refus d'apprentissage. Il convient de prendre en compte ces forces et ces difficultés dans la situation d'enseignement/apprentissage.

Il est bon de distinguer différents profils parmi ces apprenants que j'ai cru bon de présenter selon trois grands types²⁸ :

- ceux qui ont un passé scolaire régulier et plutôt satisfaisant, dont la langue maternelle, ou la langue de scolarisation, est considérée comme proche du français et qui maîtrisent l'alphabet latin (4).
- ceux qui ont un passé scolaire plutôt irrégulier, qui maîtrisent l'alphabet latin ou qui ont un niveau scolaire assez médiocre, soit parce qu'ils ont peu été scolarisés les années précédentes, soit parce que leurs bulletins attestent de résultats peu satisfaisants. La plupart d'entre eux estiment qu'ils sont « mauvais à l'école ». (6)
- ceux qui ont un passé scolaire chaotique ou inexistant et qui ont une faible maîtrise de l'alphabet latin (3).

²⁸ Entre parenthèses le nombre d'élèves qui correspondent aux profils établis.

1.4 Le choix du sujet

1.4.1 Analyse du contexte et des besoins

Les attentes du CASNAV à mon égard concernaient l'aide à la conception d'un outil de suivi de cohorte et la prise en charge de cours de FLE de la CALY. Face à la mission d'enseignement qui m'était confiée, l'analyse du contexte m'a permis de mieux envisager les perspectives de ma mission de stage et a posteriori d'envisager des pistes de réflexion prenant en compte les obstacles auxquels j'ai été confrontée. Ce sont tout d'abord les entretiens réalisés avec différents intervenants sur la CALY et les heures d'observation passées auprès des apprenants qui m'ont permis d'appréhender cette situation spécifique d'enseignement/apprentissage.

Tout d'abord, un dispositif fermé implique un contexte pédagogique éclectique car on y regroupe des apprenants aux profils divers: certains ont reçu une scolarisation antérieure régulière, d'autres ont abandonné leurs études ou étaient déjà en échec scolaire. De plus, ces apprenants n'ont pas suivi les mêmes programmes, n'ont pas étudié les mêmes matières, ni les mêmes contenus, et il va sans dire qu'ils ont tous été soumis à des cultures éducatives variées. La maturité de ces adolescents est elle aussi variable, et des écarts sont perceptibles, les élèves ayant entre 16 et 20 ans. Ils sont pourtant tous soumis à la même urgence, celle de l'élaboration d'un projet personnel qu'ils ont peu de temps pour construire, et au même impératif, soit répondre à l'injonction d'apprendre une langue et des codes nouveaux pour s'intégrer.

Comme déjà évoqué plus haut, l'effet de groupe ne semble pas favoriser l'insertion sociale dans le lycée. Marqués par leurs différences dans une classe fermée, les apprenants de la classe CALY avaient, pour la majeure partie d'entre eux, peu de contact avec les autres élèves et pour certains d'entre eux, cette scolarité forcée était ressentie comme une cellule isolée. A l'extérieur du lycée, peu pratiquaient des activités, et beaucoup restaient en famille, ou avec les membres de leur communauté linguistique.

D'après les différents entretiens que j'ai pu avoir avec Madame Heches et les professeurs intervenant avec cette classe, avant et au début de mon stage, le groupe apparaissait «difficile», les cours étaient perturbés par le comportement de certains apprenants, des problèmes de discipline et de mise au travail étaient déplorés. L'alchimie de ce groupe en

particulier semblait difficilement gérable. L'apprentissage du français évoluait peu, et la peur que les objectifs de formation ne soient pas atteints était forte. Nous reviendrons sur ces difficultés, fortement liées à l'adolescence et à la situation captive d'apprentissage, dans la deuxième partie de ce mémoire.

Comme on le voit, l'accueil de ces adolescents dans la CALY a fait émerger différentes difficultés, et ce dès le début de l'année scolaire selon les informations récoltées : hétérogénéité du groupe, investissement limité ou inexistant dans le parcours scolaire et problème d'intégration sociale. Le groupe d'élève de l'année précédente ne semblait pas avoir posé ce genre de problèmes, le déroulement des cours s'étant fait sans heurt selon les différents intervenants. Il me fallait quant à moi intervenir auprès de ces apprenants et leur proposer un cours supplémentaire, en adéquation avec leurs besoins et les objectifs établis par l'équipe pédagogique.

1.4.2 Pourquoi concevoir un nouveau module d'apprentissage ?

Compte tenu des difficultés évoquées, je pouvais profiter de la demande institutionnelle pour essayer de modifier l'approche pédagogique. Il m'est apparu qu'appréhender l'apprentissage du français selon un axe d'étude différent permettrait d'envisager une nouvelle expérience d'apprentissage et de tenter une partielle « transformation de la réalité pédagogique » (Gagné et al., 1989).

La mission du CASNAV est d'offrir aux ENAF la même scolarité qu'aux élèves français, il va sans dire qu'il était encore nécessaire d'élargir la palette d'enseignement afin d'être en harmonie avec le socle commun de compétences. Lors des dossiers d'orientation ou d'évaluation (notamment pour l'obtention du CFG) à remplir en fin d'année, les apprenants de la CALY manquent de résultats, et ne sont pas en mesure de prouver la maîtrise de certaines compétences développées en cours d'Histoire par exemple (recherche documentaire, commentaire de documents...). Cette absence de notation n'implique pas une absence de compétence, qu'ils ont pu développer lors de leur scolarité antérieure, malgré tout, leur dossier est de prime abord « incomplet » à la vue des disciplines qu'ils n'ont pu suivre durant cette année en CALY. En terme plus pragmatique, ces « notes » pourraient favoriser l'accès à différentes formations auxquelles ces jeunes aspirent, comme les formations professionnelles en alternance type CAP, où un certain niveau scolaire (et

son attestation sur le dossier scolaire) est requis, compte tenu du nombre croissant d'étudiants se dirigeant vers ces filières.

Cependant, cette diversification des disciplines tendant à en faire des lycéens « comme les autres » ne semblaient pas pallier les difficultés rencontrées par l'équipe enseignante et les apprenants. L'arrivée d'une nouvelle enseignante n'est pas un changement suffisant, encore fallait-il proposer un module d'apprentissage qui vienne rompre avec les habitudes scolaires. Un nouveau module d'apprentissage qui mette en jeu des compétences peut-être moins scolaires, valorisant les acquis et les savoir-faire de chacun, pouvait motiver l'implication individuelle et collective des apprenants de la CALY et favoriser ainsi le développement de leurs compétences de communication. Lors d'un stage en Allemagne auprès de lycéens en cursus bilingue dont l'objectif était notamment l'obtention de l'ABIBAC²⁹, j'avais pu observer l'impact d'une culture éducative basée sur la réactivité et la subjectivité des adolescents et la reconnaissance de leurs compétences. Une pédagogie exploitant réellement les ressorts de l'interculturalité permettait aux élèves d'exprimer leurs avis tout en prenant soin de modaliser leurs discours, une réelle tolérance culturelle s'était forgée. Les enseignants, médiateurs et guides, exhortaient les apprenants à la recherche, à la justification de leurs jugements, au débat, et rejoignaient la posture du « maître ignorant » tel que le présente Jacques Rancière. Attiser curiosité des adolescents et impliquer l'école, par le biais de l'espace de la classe, dans leur appréhension du monde, semblait favoriser leur implication scolaire et sociale. Quotidiennement, si ce n'est systématiquement utilisés en classe, les médias n'étaient pas simplement des documents supports mais bien des objets d'étude. M'intéressant de plus près à ce domaine d'enseignement au statut officiel et pourtant si peu officialisé dans les salles de classe en France, j'y trouvais des perspectives pouvant répondre aux besoins des apprenants de la CALY.

1.4.3 Les perspectives de l'Education aux médias

Voici différents points qui seront développés plus tard et qui m'ont permis dans un premier temps de projeter le module d'apprentissage à concevoir.

²⁹ Ce diplôme offre la délivrance simultanée du baccalauréat français et de l'Abitur. L'AbiBac a été créé par l'Accord intergouvernemental franco-allemand du 31 mai 1994. Il est préparé dans les sections binationales.

Tout d'abord, comme on l'a vu, les apprenants assistant déjà à 12 heures de FLE par semaine auprès de deux professeurs différents, la prise en charge d'un autre cours de langue pure semblait superflu et ne répondait pas à la volonté de diversifier les disciplines d'enseignement. Or, les productions médiatiques qui nous entourent portent sur des sujets aussi divers que l'Histoire, la politique, les arts et cultures, la société, la philosophie.

De plus, il me fallait répondre aux objectifs d'enseignement concernant la préparation aux épreuves certificatives tel que le DELFScO, et organisé plus tard, le CFG. Un travail sur les médias, leur compréhension, leur analyse, pouvait dès lors converger avec l'étude des outils de communication nécessaires à ce type d'épreuve (par exemple pour les exercices de repérage, de compréhension et d'analyse de documents visuels, sonores ou scripturaux). L'éducation aux médias permet le travail de nombre de compétences incluses dans le socle commun comme le montre cet extrait:

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- *apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique et mettre à distance l'information.*
- *Etre éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société.*
- *Savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)*³⁰

En cela, ce module répondait également à la mission du CASNAV visant la scolarisation, au même titre qu'un enfant français, de tous les ENAF.

Afin de développer l'intérêt des apprenants, attiser la curiosité par l'actualité et par la découverte ou le retour sur des sujets aptes à faire surgir leur subjectivité se révélait pertinent. Pour favoriser l'expression et l'exploitation des compétences de chacun, les médias s'avèrent un terrain fertile, car ces adolescents sont les cibles privilégiées de nos sociétés de consommation, et leur exposition aux différents supports médiatiques, français ou étrangers, a déjà développé chez eux certaines compétences et certains réflexes avec lesquels travailler. De plus, l'utilisation de supports proches de leur quotidien permet d'ancrer le cours de manière pragmatique dans leur vie, rapprochant l'école de la société dans laquelle ils évoluent.

³⁰ Le CLEMI, dans le décret 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant Le code de L'éducation, souligne les compétences travaillées par l'éducation aux médias. Cf annexe 2.

La mise en place d'un travail d'explicitation des messages médiatiques exige la mobilisation de nombreuses compétences : la « littératie médiatique » désigne « l'ensemble des compétences informationnelles, techniques, sociales et psychosociales exercées par un utilisateur, lorsqu'il consomme, produit, explore et organise des médias »³¹. D'un point de vue communicationnel, ce travail requiert également l'activation des compétences de communication linguistique, pragmatique ou encore discursive. Une telle perspective de travail permet de mettre à profit l'hétérogénéité des savoir-faire du groupe et de mettre en œuvre une construction collective de sens.

Enfin, parce que l'univers des médias est une entrée privilégiée sur la culture française, reproduisant, véhiculant et reflétant notre socioculture (Boyer, 2003), ce module de formation a pour objectif de favoriser l'intégration de ces jeunes, pour les amener à décrypter plus aisément les codes culturels qui les entourent.

1.4.4 Problématique

La question centrale qui s'est donc posée à moi et sera traitée au cours de ce mémoire est la suivante : comment répondre aux besoins d'implication scolaire de ces adolescents à travers un module d'éducation aux médias en cours de FLE ?

Pour répondre à cette problématique, encore faut-il éclaircir les éléments fondamentaux participant à l'élaboration et la mise en œuvre de ce module d'apprentissage.

Qu'attendent les apprenants de cette année de formation ? Quels sont leurs besoins et comment les hiérarchiser ? Doit-on privilégier l'acquisition de savoirs linguistiques ou de savoir-faire interculturels ?

Comment se positionner en tant qu'enseignante pour stimuler des adolescents en refus de travail ? Comment motiver leurs apprentissages à travers un nouveau cours de FLE et réduire le sentiment de rupture entre leur vécu scolaire et leur quotidien ? Quelles compétences répondant aux objectifs d'autonomisation et d'acculturation peut-on projeter ?

³¹ Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie, mis en ligne par Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias de la Communauté française de Belgique en janvier 2011 : http://www.cfwb.be/fileadmin/sites/portail/upload/presse_super_editor/presse/documents/Declaration_de_Bruxelles.pdf

Quelles sont les perspectives et les limites d'une éducation aux médias compte tenu des besoins de ces adolescents ? Quel est l'intérêt pédagogique de favoriser l'approche des médias pour ces ENAF ?

Sur quels critères évaluer les compétences développées par les apprenants ? Comment procéder à l'évaluation du module ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, la deuxième partie portera sur cette crise grandissante au cœur de l'école française : la prise en charge des adolescents, résumée dans l'apostrophe de Philippe Meirieu, « Adolescence : Attention, chantier ! ». S'intéresser aux caractéristiques de cette transition nous permettra d'être plus à l'écoute des apprenants de la CALY, également touchés par la perte de leurs repères socioculturels et linguistiques. Nous explorerons les possibilités et les limites de l'accompagnement des adolescents en système scolaire en nous intéressant plus spécialement aux pistes pédagogiques prenant en compte leur besoin d'émancipation. A plus de 16 ans, ces adolescents sont en quête d'autonomie et de confiance en soi, pour poursuivre leurs études ou pour entrer dans le monde du travail. C'est aussi le rôle de l'école de les aider à prendre leur place dans la société et à devenir citoyen. C'est pourquoi j'ai choisi de m'interroger sur les ressorts de l'éducation aux médias en tant que lien pragmatique développant pour l'adolescent les rapports entre la société et l'école, mais également sur les ouvertures qu'elle peut offrir concernant le travail des compétences de communication.

2.1 Les spécificités du public cible

2.1.1 Des adolescents captifs

Considérant que l'école n'est plus obligatoire au delà de 16 ans, on pourrait imaginer que les ENAF de la CALY sont des apprenants en situation volontaire d'apprentissage, et que les besoins qu'ils ont de s'inscrire dans la nouvelle société qui les entoure les motivent au jour le jour en classe. On pourrait croire que cette « deuxième chance » est une opportunité enthousiasmante, et que l'école de la République leur inspire confiance en leur donnant le droit à l'éducation. Pourtant, ces élèves, soit déjà en échec scolaire, soit considérant avoir fini leurs études puisqu'ayant obtenu un diplôme, se sentent pour la plupart contraints de venir au lycée. Les parents envoient leurs enfants à l'école pour favoriser leur intégration sociale et leurs chances de réussite professionnelle en France, et pour éviter simplement qu'ils ne sombrent dans l'inactivité. Selon Janine Courtillon, les publics captifs sont « *prisonniers* d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre » (2003, p.13). Cette situation d'apprentissage « a parfois des allures coercitives pour certains élèves rétifs, peu captivés se résignant à être captifs au sein de leurs établissements scolaires » (Gerde et Bloch, 2006). Cette résignation peut être favorisée par un manque de confiance en soi face aux difficultés d'un apprentissage qui se veut rapide et efficace. De grandes pressions s'exercent sur ces adolescents : « Les exigences de réussite placées sur les épaules d'un adolescent par sa famille, l'école, la société créent de lourdes obligations »³², si bien que l'école est parfois surinvestie. Il peut sembler paradoxal d'attendre autant de l'école et de si peu vouloir (ou pouvoir) s'y impliquer. Mais ce public, déjà sans doute accoutumé à des cultures éducatives faisant assez peu appel à un rôle actif de l'élève au sein de la classe, a été habitué à la passivité. Ils ont pour la plupart compris qu'ils avaient l'obligation d'être physiquement présent, mais que rien ne les empêchait d'être psychologiquement ailleurs. Ivan Illich, dans *Une société sans école*, montre comment l'enseignement obligatoire mine la volonté personnelle d'apprendre. Janine Courtillon le rejoint en soulignant que face à un public captif « le

³² « Adolescents en souffrance », La Défenseure des enfants, rapport thématique 2007.

grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la motivation » (2003, p.14). Et c'est principalement ce problème que soulignaient les professeurs de la CALY en février.

Mais comment motiver des individus qui semblent échapper au contrôle de la société ? Car c'est ici que réside le souci de l'école, qui selon Philippe Meirieu se donne pour objectif « la transformation de l'enfant en adulte et vit l'arrivée des « ados » comme une invasion de « barbares » qui font voler ses principes en éclats » (2008). En didactique, on sépare traditionnellement un public d'enfant d'un public d'adulte : les recherches en psycholinguistique et en psychologie du développement montrent que les multiples facultés de l'enfant face à l'apprentissage d'une langue se modifient progressivement en grandissant. L'adulte, en proie à des blocages cognitifs et à l'inhibition, dispose d'autres capacités utiles à l'apprentissage, mais oblige l'enseignant « à rechercher les moyens les plus facilitateurs » (Courtillon, 2003, p.13). Qu'en est-il des adolescents ? L'école ne peut ni les considérer comme des enfants assujettis à l'autorité du professeur, ni comme des adultes citoyens et responsables. Le stéréotypage des statuts n'aide pas l'adolescent à trouver sa place, d'autant qu'il est trop souvent stigmatisé en tant que phénomène social, bête de foire en ce qu'il apparaît indifféremment comme une victime de la société ou comme le bourreau des valeurs culturelles traditionnelles. L'adolescent de la CALY est quant à lui perçu d'emblée comme un « étranger », une « curiosité » au lycée. Et, face à une civilisation qui ne sait quelle place lui reconnaître, et réduit à un futur incertain, l'adolescent est vite amené à s'enfermer dans ses interrogations : il se fabrique une vie mentale qui, quoique douloureuse, lui sert de refuge. Pour les tirer de cette solitude, ce n'est pas l'école qui les séduit, mais ce qu'on nomme « la culture jeune », orchestrée par une machinerie commerciale bien huilée. Cette considération générale me semble particulièrement vraie pour les adolescents de la CALY qui vont chercher dans les médias des repères fiables, des rendez-vous quotidiens rassurants et des images stables auxquelles s'identifier. Mais cette « culture pour jeunes » est en discordance, voire en opposition, avec la culture scolaire, car selon Philippe Meirieu, « l'adolescent d'aujourd'hui associe la dévotion à la culture sociale et le refus de la culture scolaire »³³. Il est vrai qu'à part les inviter à participer à la vie scolaire, on ne demande pas aux adolescents de s'impliquer réellement dans leur parcours d'apprentissage : concernant les pratiques d'enseignement, ou l'articulation entre leur vie scolaire et le monde extérieur, leur opinion n'apparaît ni

³³ « Adolescents à l'école : est-ce possible ? », article en ligne de Philippe Meirieu, n.d.

essentielle, ni désirable. Il semble pourtant que ce soit ces sujets qui puissent développer l'intérêt, l'activité, et le sentiment de progresser d'un apprenant. Solliciter son implication dans la situation d'enseignement apprentissage, c'est reconnaître la place qui est la sienne. C'est aussi lui permettre de prendre en charge son individualité au sein d'un groupe et de construire sa propre identité, une identité ne se résumant pas au statut de consommateur de savoirs et de biens que lui imposent respectivement l'école et la société. C'est notamment la libre expression de sa subjectivité et sa confrontation avec d'autres qui peuvent mener à la mise en application de ce principe dans les pratiques de classe.

2.1.2 Construction identitaire

Décrite en 2009 par l'ACELF, la construction identitaire est un « processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ALCEF, 2006). En perpétuelle évolution, l'identité est abreuvée des référents entourant l'individu, qui les confronte et les juxtapose. Ainsi, on reconnaît les composantes sociale, ethnique, linguistique et culturelle, sexuelle, religieuse, familiale... La période adolescente est intensément marquée par cette quête identitaire, qui s'apparente à une crise, l'identité émerge d'un « conflit spécifique à l'adolescence, au moment où se réalisent de nouveaux investissements affectifs et de nouveaux engagements dans des idées théoriques et dans des rôles sociaux » (F. H. Erikson, 1979). Selon P. Lacadée, l'adolescence est un « moment d'exil nécessitant la création d'un lieu et d'un lien nouveau » (2007, p.117), car le bouleversements physiques et psychologiques engendre « la plus délicate des transitions »³⁴, et l'adolescent se voit privé des discours qui le soutenait jusqu'alors. Confronter la nouveauté et le « trou du réel » le rend peu disponible aux discours dits de sens communs et lui donne le sentiment d'être à part. Cet exil est doublé chez les adolescents en situation d'immigration d'une concrète expatriation, accompagnée de la perte de leurs repères culturels. Soumis à des modèles dissonants ou contradictoires, en proie à des tensions affectives difficilement gérables, l'ENA de plus de 16 ans a parfois bien du mal à se retrouver, et dans ce contexte, les savoirs scolaires apparaissent dérisoires. Car, selon David Le Breton, les adolescents ne peuvent que se retourner sur eux-mêmes et

³⁴ Victor Hugo, *Les travailleurs de la mer*, 1866.

faire des tumultes de cette métamorphose leur seul objet de préoccupation et leur seul ancrage identitaire.

C'est pourquoi pour Philippe Meirieu, l'école se doit d'ouvrir l'adolescent à l'altérité et faire éclater sa bulle narcissique, car, en tant qu'être social, « un sujet ne peut construire son identité sans tenir compte de l'univers social et culturel dans lequel il évolue » (Guerraoui et Troadec, 2000). Par ailleurs, une des deux crises qui affectent l'homme contemporain selon Edward T. Hall (1979, p.7) est la relation qu'il entretient avec sa culture. Le risque majeur encouru par l'adolescent nouvellement arrivé en France est notamment la déculturation définie comme « le renoncement à une appartenance culturelle qu'on veut faire disparaître (par volonté d'intégration) ou qu'on laisse disparaître par domination »³⁵. L'adolescent migrant voit son identité ballottée d'une culture à l'autre, et si « le sujet construit son identité par similitude, (...) tout en cherchant à se différencier et à se poser en être unique », il est essentiel qu'il soit à même de tolérer et de faire vivre les discours divers qu'il rencontre, en somme d'accepter son identité interculturelle. Les traits identitaires ne s'ajoutent pas, ils interagissent, c'est pourquoi parler d'une identité multiculturelle ne permettrait pas de prendre en compte les richesses de ce processus identitaire unique et s'avèrerait restrictif. Pour Abdallah-Preteceille, « les notions d'identités et de culture ne sont définissables que dans un cadre inter-subjectif et sont le produit de relations » (2003, p.28). La construction de soi passe par l'observation de l'autre et la compréhension d'autrui exige un travail sur soi. C'est cette alliance entre la singularité et l'universalité que l'adolescent doit mettre en lumière et c'est là tout le rôle de l'éducation scolaire pour Philippe Meirieu : « Les adolescents n'habiteront leur école que s'ils s'y sentent, en même temps, reconnus et « tirés par le haut », que si nous savons entendre les questions qu'ils posent au monde qui les entoure (...) et leur proposer des cadres pour reformuler ces questions de manière plus épurée, plus exigeante, plus universelle. Ils ne se sentiront chez eux dans « la maison d'école » que s'ils apprennent à y découvrir que c'est d'eux – et de tous les hommes – dont on parle là »³⁶.

La famille est une instance de socialisation importante qui influence la construction identitaire de l'individu. De manière générale, Meirieu énonce que « pour en arriver à décider par eux-mêmes, librement, les adolescents et les adolescentes cherchent à se libérer

³⁵ Dictionnaire de didactique du français langue Etrangère, sous la direction de J.-P. Cuq, 2003, CLE International Asdifle.

³⁶ « Adolescents à l'école : est-ce possible ? », article en ligne de Philippe Meirieu, n.d.

du pouvoir qu'exercent sur eux les adultes dans la famille »³⁷. Cependant, l'élève nouvellement arrivé en France est souvent investi d'un nouveau rôle au sein de sa famille, car intégrant plus rapidement les codes de la langue-culture, il se fait éclairer dans cette nouvelle société d'adoption. La prise de pouvoir dont nous parle Meirieu est presque imposée à l'adolescent en situation d'immigration et ce sont de lourdes responsabilités qui pèsent sur lui pour le bien familial. Pour chacun des membres de la famille, l'expérience de l'immigration et de l'acculturation nécessite désorganisation et réorganisation de l'identité familiale et de l'image de soi (Bornstein et Bohr, 2001). La manière dont ses parents vont s'adapter, s'intégrer, et s'investir est un facteur important pour la construction identitaire d'un ENA, car peut émerger un sentiment de culpabilité de la part de l'enfant ayant l'impression de trahir sa culture d'origine en adoptant progressivement d'autres modes de pensée et d'expression. Au contraire, cette acculturation peut se révéler une manière d'être en rupture avec l'éducation qu'il a reçu et de vivre sa « crise adolescente ». Il est à noter que l'adolescence est un concept moderne, et pour certaines des cultures d'origine des adolescents de la CALY, comme la culture algérienne, c'est un concept nouveau : « l'organisation familiale traditionnelle qui reposait tout entière sur l'autorité absolue du père s'est trouvée totalement remise en question, notamment par l'apparition sociale de cet individu nouveau qu'on appelle « l'adolescent », lequel il n'y a pas longtemps encore n'existait pas »³⁸. Dans ce contexte, les parents se retrouvent confrontés à une situation éducative très complexe et peuvent se sentir démunis. Permettre aux parents étrangers de prendre une place active dans la scolarisation de leur enfant et créer des liens étroits entre la famille et l'école peut permettre d'atténuer l'angoisse de renoncer à ses racines et éviter le risque de contre acculturation. La construction identitaire de l'adolescent migrant sera vécue de manière plus sereine s'il met en rapport sa culture d'origine et sa culture d'adoption en terme de métissage culturel, ou syncrétisation, mais encore faut-il qu'il se sente capable de résoudre les conflits qui en émanent.

³⁷ Philippe Meirieu, « Mais comment peut-on être adolescent ? », article en ligne n.d : [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Meirieu,Philippe/Meirieu,Philippe\(06,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Meirieu,Philippe/Meirieu,Philippe(06,2).pdf)

³⁸ Mohamed-Nadjib Nini, « L'adolescence en Algérie : l'impossible transition », article en ligne sur le site d'Action Jeunesse, 24 octobre 2008 : <http://www.forumalternatives.org/aj/spip.php?article161>

2.2 Le besoin d'émancipation

2.2.1 Emancipation intellectuelle

Aux besoins de reconnaissance, d'identification et d'appartenance se mêle aussi pour l'adolescent le besoin d'émancipation dans sa quête identitaire. Cet apprentissage de l'autonomie passe par un travail de réconciliation des tensions qui l'envahissent au jour le jour et par l'observation d'une certaine résolution de ces conflits dans ses actions et dans ses attitudes. Philippe Meirieu, dans une intervention consacrée au livre de Montessori *De l'enfant à l'adolescent*, souligne que « l'éducation de l'adolescent consiste à transformer les turbulences psychiques inhérentes à une période de la vie en énergie d'exploration intellectuelle ». Cette exploration n'a pas de caractère figé, et s'apparente en cela à la construction identitaire : accroître ses savoirs et savoir-faire, développer ses valeurs, et surtout croire en ses capacités de création et d'élaboration de sens en autonomie, voilà comment s'épanouit ce besoin d'émancipation. Pour dynamiser la motivation en contexte scolaire, nommée également motivation extrinsèque en opposition à une motivation intrinsèque autodéterminée, il est donc nécessaire au pédagogue d'amener les apprenants à s'émanciper du « joug » de l'école en ce qu'elle annihile leurs capacités de développement personnel.

Cette nécessaire émancipation de l'individu est une thèse défendue notamment par Joseph Jacotot, pédagogue du XIX^{ème} siècle, dont les pratiques ont été mises en lumière par le philosophe Jacques Rancière dans l'ouvrage *Le maître ignorant*. Selon son parti-pris, être éducateur, c'est « donner non pas la clef du savoir mais la conscience de ce que peut une intelligence quand elle se considère comme égale à toute autre et considère tout autre comme égale à la sienne » (1987, p.68). L'idée est somme toute difficile à accepter pour l'école de la République en premier lieu pour les enseignants : comment un élève pourrait être aussi intelligent que son professeur ? L'inégalité entre le maître et son élève ressort pourtant du « bon sens »³⁹, et les différences entre élèves ne sauraient être mises en doute par quiconque. Mais ce sur quoi se base cette réflexion, c'est la croyance en une intelligence commune, qui nous lie intrinsèquement les uns aux autres. L'intérêt d'un adolescent ne peut être attisé par un système qui lui assène son infériorité et sa dépendance,

³⁹ Pour Bergson, le bon sens « est une inversion toute spéciale du sens commun. Elle consiste à prétendre modeler les choses sur une idée qu'on a, et non pas ses idées sur les choses. Elle consiste à voir devant soi ce à quoi l'on pense, au lieu de penser à ce qu'on voit. »

et par ailleurs « le problème n'est pas d'en faire des savants. Il est de relever ceux qui se croient inférieurs en intelligence, de les sortir du marais où ils croupissent : non pas celui de l'ignorance, mais celui du mépris de soi » (1987, p.168). Pour justifier et enthousiasmer l'apprentissage, il est essentiel de revenir sur les illusions que l'école s'impose comme des objectifs, et qui apparaissent fatalement aux jeunes comme des mensonges dans une société où la réussite scolaire n'assure ni l'égalité des chances ni la réussite professionnelle, et pour cela, « il suffirait d'apprendre à être des hommes égaux dans une société inégale. C'est ce que veut dire s'émanciper » (1987, p.221). Présentée de cette façon, l'école éviterait l'écueil d'être surinvestie et passerait un contrat didactique qui paraîtrait peut-être plus sincère aux individus qu'elle se veut éduquer. Les adolescents de la CALY semblent majoritairement accorder peu de crédit à l'école, à sa capacité à les aider au jour le jour, et pour leur futur. L'idée selon laquelle l'école ne sert à rien, cliché redondant à l'adolescence, est fortement encrée chez certains et empreinte d'un certain fatalisme.

2.2.2 Les limites de l'idéal scolaire

L'enseignement obligatoire et égalitaire semble une entreprise complexe, et pour certains, un système absurde. En effet, perçue comme un instrument d'émancipation sociale et politique, le système scolaire connaît aujourd'hui une crise, notamment suite à la massification des études secondaires et supérieures entreprise durant les 30 glorieuses, qui présentait l'école comme un moteur d'ascension sociale. L'idéal scolaire, projet humaniste égalitaire promettant la démocratisation des savoirs et l'émancipation de tous, semble mis à mal par l'organisation institutionnelle de l'école, en somme par notre culture éducative. Ivan Illich, dans *Une société sans école*, tente de montrer en quoi le type d'enseignement dispensé par l'école ne peut qu'accroître l'inégalité et assujettir les individus à un système infantilisant. Pour ce dernier, la mission que s'octroie jalousement l'école est un leurre : l'enseignement tel qu'il est conçu nuit à l'égalité, et donc à l'émancipation des hommes en société. Il rejoint en cela les propos de Jacques Rancière, pour qui « l'instruction publique est ainsi le bras séculier du progrès, le moyen d'égaliser progressivement l'inégalité, c'est à dire d'inégaliser indéfiniment l'égalité » (1987, p.218), ou encore ceux de Franck Lepage, selon lequel l'école apparaît aujourd'hui « comme explication et comme légitimation des inégalités » (2007, p.57). On ne peut que constater que pour l'Education

Nationale, «l'égalité des chances» est un champs de bataille brulant, le site du gouvernement souligne d'ailleurs « les actions » ou « principes» déployés par l'Etat en terme de « Lutte », contre le décrochage scolaire, contre l'absentéisme, et contre les discriminations... Chargée de l'éducation culturelle et de la formation professionnelle, l'école ne semble pas en mesure d'égaliser les chances, et son tort, selon Ivan Illich, c'est qu'« elle en assure la répartition ». Pour Franck Lepage, le système éducatif s'est mué, avec la course aux certifications, en une grande « foutaise », puisqu'elle ne promet l'ascension sociale qu'aux détenteurs de la Culture, et fait miroiter aux classes les plus pauvres l'égalité de cette ascension avec les plus riches. Concernant le second pilier de l'idéal scolaire, soit l'émancipation de l'individu, on sait que l'éducation à la citoyenneté est un des objectifs prioritaires de l'école de la République. Trouver et assumer sa place au sein de la société est présentée comme une des majeurs finalités de l'éducation, mais dans la réalité, cette organisation de la gestion des savoirs nous éloignent des utopies de l'idéal scolaire, et notre conception du savoir nous fait obstacle : cet imaginaire sur lequel nous revenons lentement, celle du maître détenant toutes connaissances, ne peut être que difficilement mise en adéquation avec la volonté d'émanciper l'individu et de démocratiser l'enseignement.

Que faire de cette réflexion au niveau de la classe? Comment permettre aux adolescents de la CALY d'expérimenter leurs savoir-faire et d'aller au delà des contingences qui les restreignent ? « Ces conditions ne se rencontrent pas dans un établissement scolaire parce que l'élève y est contraint d'y être, parce que la doctrine c'est *l'enseignement pour l'enseignement* », répond Ivan Illich (1971, p.37). Il semble néanmoins possible d'envisager pour le pédagogue une action qui place au premier rang le besoin d'émancipation des individus, en le libérant de l'emprise psychologique de l'école : « il faut protéger le citoyen contre l'impossibilité éventuelle de trouver un travail par suite du jugement de l'école à son égard » (1971, p.28). Selon lui, l'éducation est un droit qui devrait être basé sur l'émancipation intellectuelle et l'épanouissement personnel de tous, et dans cette perspective l'enseignement « repose sur le rapport qui s'établit entre deux partenaires qui possèdent déjà quelques unes des clefs qui donnent accès aux connaissances que la communauté a précédemment accumulées. Il se fonde sur l'esprit critique de tous ceux qui utilisent ces informations de façon créatrice, il dépend de l'élément de surprise que comporte une question inattendue qui ouvre des perspectives nouvelles à celui qui pose la question et à son partenaire. » (1971, p.38). Le rôle de l'éducateur est de guider et de rendre possible la rencontre des individus, de manière à ce

qu'ils puissent apprendre ensemble et conclure à leurs propres facultés face à l'inconnu. « Nathanaël, à présent, jette mon livre. Emancipe-t-en. Quitte-moi » concluait André Gide dans *Les Nourritures terrestres*. C'est là, me semble-t-il que doit résider la mission de l'école : permettre à l'individu de se rendre acteur de sa propre vie, d'être conscient du rôle actif dont il est investi dans la société et dans le monde, faisant acte de son droit de regard, de participation et d'insoumission. C'est notamment parce qu'elle tend vers ces mêmes finalités que l'éducation aux médias m'a semblé un champ favorable d'exploration pour les adolescents de la CALY. Cette proposition d'axe d'apprentissage laisse envisager des perspectives d'enseignement qui prennent en compte l'émancipation nécessaire des individus, et semblent répondre à certaines des difficultés posées par nos rapports avec les adolescents.

2.3 L'Éducation aux médias

2.3.1 Définition et cadre institutionnel

L'éducation aux médias est un concept « caméléon »⁴⁰, c'est pourquoi s'entendre sur une définition figée est complexe. Dans sa définition la plus large, elle vise à faciliter ou favoriser l'accès à la compréhension, l'évaluation et la création des différents médias. L'éducation aux médias est définie par la Commission européenne du 20 août 2009⁴¹ comme recouvrant :

La capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leurs contenus. L'éducation aux médias comprend également la capacité à communiquer dans divers contextes (...). Elle vise à sensibiliser davantage les gens aux diverses formes que peuvent prendre les messages médiatiques dans leur vie quotidienne. Par messages médiatiques, on entend les programmes, films, images, textes, sons et sites internet qui sont fournis par divers moyens de communication.

⁴⁰ Geneviève Jaquinot, « La recherche en éducation aux médias », *Les cahiers du Credam*, 2002, p.22.

⁴¹ Recommandation 2009/625/CE de la Commission du 20 août 2009, sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice.

C'est par ce texte que la Commission Européenne incite chaque état à prendre en charge l'éducation aux médias dans les programmes scolaires obligatoires. Pourtant, un flou demeure : l'éducation aux médias, serait-ce une éducation prenant les médias comme objets d'étude ou comme des auxiliaires d'enseignement ? Pour Jacques Gonnet, « tant mieux si le flou qui entoure l'éducation aux médias permet de gambader dans les allées non autorisées par la Loi »⁴², car le concept peut alors s'enrichir des diverses pratiques impulsées de par le monde. De plus, les deux démarches peuvent être complémentaires.

Les pratiques liées à ce domaine d'apprentissage ne sont pas récentes, on trouve depuis au moins 50 ans des activités pédagogiques, comme chez Freinet, manipulant les supports médiatiques pour leur propre étude. Il est vrai pourtant que l'adaptation de l'Ecole aux évolutions de la société reste problématique en France, créant notamment un fossé entre les attentes et les pratiques de la sphère scolaire et les perspectives dessinées par la société. De plus, comme l'indique France Renucci, l'évolution constante et rapide des outils de technologies de l'information et de la communication crée également un fossé générationnel. En effet, la « génération 2.0 » ou « digital native » est imprégnée de la culture communicationnelle en cours depuis l'enfance, et la tâche difficile du pédagogue en éducation aux médias n'est autre qu' « expliquer au poisson ce qu'est l'eau » (Renucci, 2007).

L'éducation aux médias est depuis le XXème siècle reconnue comme essentielle à la formation de tout jeune européen, et s'institutionnalise. La nécessité d'intégrer l'éducation aux médias dans le cadre d'une éducation et une formation tout au long de la vie, définie par les cadres de référence européens, se fait pressante, comme en témoigne la stratégie de Lisbonne et le cadre stratégique « éducation et formation 2020 ». Le décret de juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences mentionne : « Les élèves devront [...] être éduqués aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société »⁴³. En décembre 2010, 300 spécialistes issus de plus de 30 pays européens et extra-européens se sont réunis à Bruxelles afin de participer à la conférence internationale «L'Education aux Médias pour tous» organisée par le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la Communauté française de Belgique, dans le cadre de la Présidence belge du Conseil de l'Union Européenne. Leurs travaux ont abouti à la *Déclaration de Bruxelles pour l'Éducation aux Médias tout au long de la vie*, comprenant

⁴² Jacques Gonnet, « Généalogie d'un concept ambigu : l'Education aux médias », in *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, Paris, L'harmattan, 2002, p.43.

⁴³ Dans les Compétences sociales et civiques, chapitre B.

notamment un ensemble de recommandations relatives aux actions éducatives à mener. Cette déclaration a été rédigée en collaboration avec huit experts internationaux, dont Evelyne Bévort du CLEMI. En France, le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) est l'institution chargée de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif depuis 1983, dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale. Il a pour mission de former les apprenants à une pratique citoyenne des médias mais aussi les enseignants, quels que soient leur discipline ou niveau.

Ce consensus témoignant de la nécessité de mettre en place une éducation aux médias s'articule selon Francis Barbey autour de deux points centraux : « L'idéal éducatif en lui-même, et une certaine conception des médias » (2009, p.38). Cet idéal éducatif s'établit selon lui à partir du refus de laisser à lui-même l'homme qui entre dans le monde. Il fait également écho, dans le contexte de mon stage, à la charte académique du CASNAV : « Ne laisser personne au bord du chemin ». Dans cette optique, l'éducation aux médias consiste « à veiller à la « protection culturelle » de ceux qui sont éduqués par une prise en compte des phénomènes extérieurs susceptibles de perturber de façon incessante une certaine vision du monde » (2009, p.40). Car c'est en effet une certaine conception des médias qui nous mène à ce consensus : notre imaginaire collectif français est fortement marqué par une vision manipulatrice des médias, notamment depuis les travaux de Barthes dans *Mythologies*, qui démontre l'influence des produits et des stratégies de communication médiatiques sur la culture. En témoigne les propos de Philippe Meirieu : « il est impossible de laisser nos élèves désarmés devant le rouleau compresseur médiatique » (Meirieu, 2008). Conséquemment, « l'approche vaccinatoire », qui consiste à toujours se méfier a priori des productions médiatiques, reste forte. Cependant, une seconde tendance non contradictoire offre un cadre différent à l'analyse des médias, et parle d'éducation à l'information, l'information étant entendue « comme élément porteur de sens, susceptible d'éclairer, de renseigner, d'informer sur un sujet particulier » (Heinderyckx, 2003). C'est pourquoi les objectifs d'une telle formation visent à développer les capacités de discrimination de l'individu en tant que consommateur d'information, afin qu'il recherche et réclame l'apport de sens et puisse « se détourner des produits malinformants » (Heinderyckx, 2003).

2.3.2 Médias et cultures

Les sociétés fondent leurs cultures sur des représentations alimentant l'imaginaire collectif du groupe d'individus la composant. Ces représentations, stables ou instables, sont présentes dans les discours et s'infiltrant dans toutes les situations de communications. Les médias, dont les impératifs de captation et de légitimation règlent les normes communicatives, usent de ces images. Selon Henry Boyer, non seulement les médias véhiculent ces valeurs, et reflètent par là-même les préoccupations de la société, mais encore en produisent-ils, extrapolant, projetant ou devançant les produits de l'air du temps⁴⁴ susceptibles de faire vendre. Les médias s'avèrent donc une mine d'or pour qui souhaite interroger la culture d'un peuple ou d'un groupe social donné : non pas qu'ils informent directement et objectivement sur une identité culturelle, mais au moins sur les représentations plus ou moins figées dont elle est dotée par la sphère médiatique. Visant différents publics, les médias sectorisent et compartimentent les individus selon leurs centres d'intérêt, ainsi les jeunes sont des cibles très prisés et les produits qui leur sont destinés sont présentés comme « outil de construction identitaire, intégration dans un groupe qui permet d'échapper à la solitude quand on se soumet aveuglément à ses normes » (Meirieu, 2008).

J'ai évoqué plus haut le fossé existant entre ce qu'on nomme la « culture jeune » et la culture scolaire. Selon Philippe Meirieu, ce phénomène entraîne chez les élèves un vrai risque de « schizophrénie culturelle » :

D'un côté, la « vraie vie », « branchée », « scotchée » à l'écran de l'ordinateur, et, de l'autre, quelques concessions nécessaires à des exigences institutionnelles : comme on consent, de temps en temps, à se mettre à table avec ses parents (...), on consent à venir en classe et à effectuer quelques exercices formels sur des savoirs scolaires perçus comme radicalement étrangers (2008).

Il est néanmoins possible de tisser des liens entre le monde extérieur et l'école, et faire de l'éducation scolaire un point d'appui pour prendre du recul sur les phénomènes culturels qui sont propres aux élèves. C'est là que l'étude des médias peut devenir une passerelle, un lien légitimant le travail scolaire, puisqu'il l'inscrit de manière pragmatique au quotidien. On sait en effet que les médias intéressent les adolescents à triple titre au quotidien :

⁴⁴ Expression chère à Barthes dans *Mythologies*.

*Vecteurs d'information, ils sont de surcroît des filtres qui organisent et donnent du sens aux nouvelles, aux évènements. (...) Réflecteurs d'attitudes et de comportements, les médias proposent ou mettent en lumière des façons de se conduire (...). Supports communicationnels, les médias offrent la possibilité de prendre la parole, d'utiliser l'espace public à des propres fins, de gérer avec subtilité l'exposition de soi, de jouer avec la frontière de l'intime.*⁴⁵

De plus, « Les liens, les ponts, les évocations, les allers-retours entre nos propres références culturelles et celles de nos élèves sont, à cet égard, infiniment précieuses », car les apprenants ont également besoin de connaître ou reconnaître chez les adultes leurs rapports à la culture. Il est donc nécessaire d'interroger la culture jeune, mais j'ajouterais qu'il est essentiel de mettre en débat la « culture classique » qu'impose la scolarité, et qui est susceptible d'apparaître dans les médias. L'important, me semble-t-il, est de mettre en exergue les représentations culturelles véhiculées par les médias, afin, dans un premier temps, de favoriser la réconciliation du monde extérieur avec l'instance de la classe pour ces adolescents.

L'inhibition des apprenants face à la culture scolaire et institutionnelle est forte car cette dernière semble souvent déconnectée d'un certain plaisir. Il ne s'agit pas de faire de la démagogie en s'extasiant devant les produits médiatiques consommés par les adolescents. Il s'agit simplement de prendre au sérieux leurs pratiques culturelles et de les soumettre à l'observation analytique de tous. La pédagogie de l'éducation aux médias consiste à mener les jeunes à assumer et à reconnaître leurs propres usages des médias. Pour Thibaut de Saint Maurice, il est nécessaire de reconsidérer les produits de divertissement, et de manière plus générale, les médias de masse, car « le divertissement est tout à fait compatible avec un rapport critique au réel »⁴⁶. Il insiste notamment sur le potentiel philosophique des supports audiovisuels (séries télévisées, films, ...) qui portent en eux une complexité formidable pour le raisonnement critique. Traiter ces phénomènes culturels par le mépris revient à dédaigner l'apprenant et ses centres d'intérêt, mais aussi à mésestimer ses compétences et à nier ses besoins face à l'influence des médias. Permettre aux apprenants de la CALY de partager les documents qui les intéressent en classe répond à ces difficultés. Selon Philippe Meirieu, « nous devons leur permettre de décoder *a minima* les contenus qu'ils absorbent et de comprendre un peu les mécanismes que les

⁴⁵ Introduction de *Les jeunes et les médias, les raisons du succès* (dir. Laurence Corroy), 2008.

⁴⁶ Intervention de Thibaut de Saint Maurice (auteur de l'ouvrage « Philosophies en séries »), durant l'émission *Du grain à moudre*, France culture, diffusée le 14 juillet 2011.

industries de programmes utilisent avec eux pour les conduire à l'addiction et à la consommation pulsionnelle » (2008).

2.3.3 Transversalité des compétences

Si l'éducation aux médias se veut créer des liens étroits entre deux sphères pour dynamiser la posture scolaire de l'apprenant, c'est aussi son rôle de citoyen qui est tout particulièrement visé par les acteurs de la réflexion dans ce domaine. Les objectifs d'une telle éducation sont multiples et de mieux en mieux définis, même s'« il conviendrait, pour le moins, de clarifier les attributions des différents acteurs dans ce domaine et d'inscrire, mieux que cela n'est fait actuellement, des objectifs précis dans les programmes », comme le soulignait encore Philippe Meirieu en 2008. La nature du projet éducatif de l'éducation aux médias est selon Jacques Piette « l'émergence de la pensée critique de l'élève » (1997). Pour Francis Barbey, outre la formation de l'esprit critique, l'éducation aux médias a d'autres objectifs tels que « la transmission des valeurs et des apprentissages sociaux, la créativité et l'idéal de la communication » (2009, p.49).

Les compétences qui sont visées recouvrent le concept de littératie qui « renvoie aux compétences en lecture et en écriture et implique une forme de familiarité avec des manières de faire et de penser. Plus encore, elle fait référence à la manière dont les lecteurs s'orientent en fonction des messages qui les environnent » (Whalen, 2004). L'apprenant est amené à exercer son regard face aux productions médiatiques : observation qui l'amène à comprendre quels sont les signes qui lui sont envoyés et de quelle manière ils sont organisés. Tel un détective, l'apprenant en vient à découvrir tout un système de signification qu'il peut alors soumettre à son analyse critique. L'esprit critique n'est pas seulement entendu ici comme partisan du doute, comme esprit de critique ou comme l'esprit qui dit « non » systématiquement. Pour les apprenants, l'esprit critique doit être l'outil indispensable pour ne pas se contenter d'acquérir des savoirs, mais de les convoquer pour penser, « comme pour « faire » vraiment de la science, pour questionner l'expérience, au lieu d'en apprendre seulement les résultats, d'ailleurs eux-mêmes toujours réfutables » (Chevenez, 2000). L'esprit critique est une stratégie de pensée, une investigation, un processus et son travail mobilise chez l'apprenant une grande activité intellectuelle, son ouverture comme son scepticisme sont mis à contribution, tout comme l'expression de sa subjectivité. Pour l'enseignant, il s'agit d'amener les élèves à développer leurs capacités

d'analyse et d'élaboration d'hypothèses, à intégrer les méthodes susceptibles de faciliter leur pensée, soit les stratégies de résolution de problème et d'autogestion, et à leur montrer les attitudes incitant à penser, qui sont selon Francis Barbey « la curiosité et le questionnement, la stimulation de la découverte et la satisfaction profonde à l'égard d'une activité intellectuelle productrice » (2009, p.55).

Selon certains chercheurs comme Geneviève Jacquinot ou Maria Alfaro Moreno, l'éducation aux médias tend également au développement des apprentissages dits sociaux. Dans ce sens, selon Francis Barbey, elle peut « contribuer à la socialisation des enfants et des adolescents » (2009, p.56). L'exposition quotidienne aux médias semblent amoindrir la capacité de réflexion des enfants face aux idéologies dominantes (vision manichéenne du monde, le culte du corps, l'inégalité entre les sexes et entre les hommes, la dévalorisation de l'école et de la culture), et fragilise leurs relations sociales. Selon les informations récoltées, les adolescents de la CALY regardaient en moyenne la télévision trois heures par jour en février et la moitié d'entre eux en passaient autant sur l'internet. C'est ici que l'éducation aux médias prend tout son sens pour Francis Barbey : « dans sa capacité, non pas à lutter contre les valeurs négatives que les médias sont supposés faire ingurgiter, mais bien à former des citoyens responsables et actifs par la prise en compte du contexte dans lequel les médias renforceraient une certaine vision manichéenne des choses » (2009, p.59). Le terme « actif » renvoie aussi à l'apprentissage des méthodes de communication qu'offre l'étude des médias et qui rend l'adolescent capable de prendre la parole et de l'utiliser dans l'espace public à ses propres fins. La question sort d'un cadre purement éducatif et revêt, on le voit, une dimension sociale et politique. C'est une initiation aux valeurs humanistes qui est en jeu. L'objectif de socialisation relevé par l'éducation aux médias est également à replacer dans le cadre de la formation à l'interculturalité.

Il apparaît que l'éducation aux médias est un terrain fertile pour les questions qui touchent à la culture et favorise la mise en œuvre d'une démarche interculturelle. Comme nous l'avons vu, les médias offre une vision des sociétés, de leurs modes de vie et attitudes, et véhiculent les représentations endogènes et exogènes qui caractérisent la perception de l'Autre, de l'étranger, ou du semblable. « C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances et c'est notre regard aussi qui peut les libérer »⁴⁷. Si je reprends ici les propos d'Amin Maalouf, c'est pour montrer en quoi l'exercice du regard proposé par l'éducation aux médias peut s'avérer pertinente quand il s'agit de développer

⁴⁷ A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, 1998, p.44.

la compréhension entre individus, la pacification de leurs rapports par la relativisation de nos imaginaires. Si la didactique des langues et cultures a d'ores et déjà pleinement associé la démarche interculturelle à l'approche communicative, c'est en mettant en exergue les représentations (inter)culturelle et (inter)linguistiques en ce qu'elles permettent l'expression de tous. L'éducation aux médias, parce qu'elle insiste sur la notion de « représentations sociales » par l'étude de productions médiatiques, est un axe d'enseignement opératoire pour améliorer la qualité descriptive de la culture enseignée. En effet, selon Geneviève Zarate « les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts » (2008, p.37). L'appréhension de la culture française, pour les adolescents immigrés en France, doit être menée de manière à intégrer la problématique de l'altérité de manière enrichissante. C'est pourquoi il faut garder à l'esprit en tant que pédagogue que c'est la sémiotique qui a contribué à définir le principe de l'éducation aux médias, en séparant l'image de son référent, ou le signifié de son signifiant. C'est aussi l'apanage de la démarche interculturelle que de différencier la réalité de sa représentation, et c'est dans cet interstice qu'il est possible d'amener l'élève à s'émanciper personnellement.

Contraints par le système à un apprentissage captif, les adolescents de la CALY, en mal d'objectifs aptes à les motiver en salle de classe, étaient susceptibles d'accepter une certaine transformation de leur quotidien scolaire. La mise en lumière des éléments théoriques liés à notre situation d'enseignement/apprentissage permet dès maintenant d'exposer de quelle manière a été conçu et conduit le module d'éducation aux médias qui leur était destiné.

3.1 Démarche retenue

3.1.1 La recherche-action

C'est d'une initiative personnelle correspondant à la volonté d'apprendre à apprendre auprès de ce public spécifique et d'approfondir mes savoir-faire concernant l'éducation aux médias qu'est apparu ce module d'enseignement, car comme je l'ai déjà énoncé, cette proposition d'intervention pédagogique ne répondait pas à une demande précise de la part du CASNAV, sinon celle de réaliser un changement mélioratif de la réalité en ravivant la motivation et l'implication scolaire des adolescents de la CALY. Face à ce problème particulier, ma démarche s'est apparentée à celle de la recherche-action. La durée de mon stage ne m'a pas permis de réaliser pleinement ce type d'approche, cependant les quatre grandes étapes de la recherche-action, telle qu'explicitée par Gagné & al. (1989), ont su guider mes pas pour tenter d'effectuer « une transformation de la réalité pédagogique » :

1. *identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi,*
2. *élaboration de propositions d'interventions pédagogiques,*
3. *mise à l'épreuve des propositions (essai en classe),*
4. *évaluation des résultats.*

La mise à l'épreuve des outils que j'ai pu concevoir, mais également celle des méthodes pédagogiques qui m'ont semblé les plus adaptées au public de la CALY m'aidera dans le futur à poursuivre ma mission d'enseignement auprès des apprenants de la CALY, ma présence étant souhaitée en tant que responsable pédagogique et enseignante à la rentrée 2011. Cette posture d'exploration m'a permis d'aborder la conception d'un module d'éducation aux médias de manière à tirer le meilleur parti de ce qui existe, en suivant les conseils de Janine Courtillon (2003, p.9):

Les enseignants peuvent se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiées par eux-mêmes, en élaborant en quelque sorte leur propre « recherche-action », c'est à dire en se constituant petit à petit leur méthode.

3.1.2 La méthode

La première acception du terme « méthode » dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde expose le sens suivant : « matériel didactique (manuel+ éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéos, etc. On parle ainsi de la « méthode » *De vive voix* ou *Archipel*) ». Il n'existe sur le marché aucun manuel d'éducation aux médias à proprement parler, et si différents manuels visant les publics d'ENA en CLIN ou CLA sont disponibles, leur adaptation au public de la CALY et à l'axe d'apprentissage choisi semblait peu pertinente. Il m'était donc difficile de suivre une « méthode » pré-établie. Par contre, il m'était indispensable d'aller puiser dans les différentes « méthodes », comprises en tant qu'ensemble de procédés pédagogiques reposant sur des méthodologies et de m'appuyer sur des fils conducteurs solides me permettant d'opérer ces « choix raisonnés » évoqués par Janine Courtillon pour être en concordance avec les besoins des adolescents. Considérer la langue comme instrument de communication en privilégiant le sens et non la forme m'a paru un premier fil conducteur solide. Ainsi, puiser dans les procédés permettant de donner la priorité à l'oral pour viser l'acquisition de savoir-faire motivant, octroyant à l'apprenant le sentiment de progresser, selon son rythme et les efforts cognitifs à déployer constituait une directive précise.

Cette approche de la langue énoncée, il me fallait également y mêler une vision claire de ce que j'entendais par « éducation aux médias ». L'approche « vaccinatoire » dont j'ai parlé plus haut me semblait réduire les champs d'exploitation des compétences des apprenants, mais également faire sombrer les interactions en classe vers des discussions manichéennes assez peu enrichissantes. Je choisissais donc de m'appuyer sur une approche des médias permettant de tirer profit de l'hétérogénéité des savoir-faire de chacun, et stimulant la communication en classe par le biais de débats, « occasion d'un dialogue où l'apport sémantique de chacun, à la fois différent et différenciateur, demeure subordonné à une finalité commune » (Paunesco, 2006, p.5).

En somme, et sur les conseils de Marguerite Cros⁴⁸, je prenais le parti de faire de l'éducation aux médias la « colonne vertébrale » de notre parcours d'apprentissage, la

⁴⁸ Coordinatrice académique du CLEMI (Montpellier)

langue française devenant alors un simple moyen de communication mis au service de l'expression de chacun.

En quelque sorte, « penser à l'apprenant plutôt qu'au programme », qui de toute façon n'existait pas officiellement dans ma situation d'enseignement. Selon Janine Courtyllon (2003, p.10), « *se constituer une méthode suppose que l'on puisse analyser ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen de communication, et qu'on sache en évaluer les résultats* ». C'est cette démarche que j'ai adoptée afin de concevoir un module d'éducation aux médias pour les apprenants de la CALY.

3. 2 Analyse des variables de la situation d'enseignement

3.2.1 Caractéristiques du public

Janine Courtyllon expose trois critères essentiels pour caractériser un public et prendre en compte la personnalité de chacun des apprenants: l'âge, la situation volontaire ou involontaire d'apprentissage (public captif ou non captif) et l'arrière plan culturel. Ayant déjà évoqué les particularités de l'apprentissage à l'âge où l'on n'est plus un enfant, mais pas tout à fait un adulte, et la dimension captive de la CALY, nous pouvons désormais nous pencher sur le troisième critère de caractérisation.

Considérant le contexte multiculturel de la CALY, les arrière-plans culturels de chacun des élèves s'inscrivant dans la situation d'enseignement-apprentissage sont de première importance. En effet, c'est par l'ensemble de leurs représentations et de leurs modes de vies que ces adolescents perçoivent le nouveau contexte français qu'ils doivent faire leur. Il s'agit dans ce contexte de ne pas venir heurter ou mépriser les ancrages culturels de chacun, tout en essayant d'agir au moins sur les deux aspects les plus incidents sur l'apprentissage selon Janine Courtyllon, soit la relation enseignant-enseigné, « parce qu'elle conditionne la pédagogie » (2003, p.17), et la représentation de ce qu'est l'apprentissage de la langue française au yeux de ces adolescents. Les apprenants de la CALY ont été scolarisés par différentes cultures éducatives, mais j'ai pu retrouver dans leurs

comportements, durant ma période d'observation et au cours du module d'éducation aux médias, une certaine habitude de soumission à la parole magistrale, entraînant mauvaise volonté et désintérêt, ou encore parasitage du cours. Cette posture a également pour conséquence un manque d'autonomie et participe à l'absence de motivation et d'implication scolaire. Concrètement, les « je ne comprends pas », « je ne sais pas », « je fais trop de fautes », « tout seul c'est trop difficile » sont les phrases récurrentes utilisées par ces apprenants qui révèlent leur subordination et dépendance au professeur. Cependant, ce tableau n'esquisse que globalement l'attitude générale adoptée par ces adolescents, étant également en mesure de participer et d'affirmer leur individualité à travers des échanges en classe et de croire à leur capacité d'observation et d'élaboration de sens. Dans ce contexte, il me fallait introduire progressivement un certain degré d'initiative en sollicitant des comportements spontanés tel qu'apporter une réflexion personnelle, faire une suggestion, poser une question à un autre élève, ou encore donner son point de vue afin d'établir une relation enseignant-enseignés basée sur l'échange et tenter de tirer parti des théories de Joseph Jacotot et de Philippe Meirieu.

Concernant maintenant les représentations de la langue française, et de son apprentissage, il est difficile d'établir des généralités qui recouvreraient les individualités de chacun. Cependant, il est à noter pour quelques élèves que la langue française ne semble pas nécessaire a priori : évoluant en dehors du contexte scolaire au contact de leur groupe linguistique et encore déstabilisés par l'arrachement de leur immigration, ils ne ressentent pas toujours le besoin, ni même l'envie, de s'investir ou de faire entendre leur voix dans la société française. Tel était par exemple le cas de Waffa, vivant avec son frère et son père, et ne fréquentant pas de jeunes francophones, ou encore d'Isay, qui s'entêtait parfois à utiliser Google Traduction pour communiquer avec moi en salle d'informatique ou s'appuyait sur sa nièce de 12 ans pour comprendre les courriers reçus chez lui. Pour d'autres, apprendre la langue française constitue le seul motif valable de leur captivité au lycée, car c'est souvent ainsi qu'est vécue la scolarisation de ces jeunes de plus de 16 ans, déjà diplômés dans leur pays, mais dont les perspectives d'embauche, sans bagage linguistique, sont minces. Poussés par leur parents à intégrer la CALY, « pour ne pas rester toute la journée dans la rue » m'avouera Mahdi, et déjà réticents au système scolaire, la langue française apparaît comme une obligation. Sans compter qu'elle semble d'emblée « trop difficile », plainte récurrente chez les élèves dont la proximité linguistique devrait pourtant faciliter l'apprentissage. Cette langue « trop compliquée », il me semble, est une représentation empreinte des situations complexes vécues par ces jeunes, soumis au

renoncement de leur ancienne vie, au double exil de l'expatriation et de l'adolescence. En somme, si la langue française revêtait pour chacun d'entre eux différents atours avant leur migration, il semble qu'elle leur est avant tout fatalement présente à leur arrivée : devant accéder à une maîtrise rapide et contrainte des codes de la langue et de la vie en France, la dimension affective qui se joue dans l'apprentissage est souvent connotée négativement dans le discours des apprenants.

3.2.2 Objectifs, attentes et besoins

Pour résumer, beaucoup des élèves de la CALY se sentent obligés de venir en cours et d'apprendre le français, même s'ils reconnaissent, bien souvent à contre-cœur, la nécessité d'apprendre la langue. Face à l'objectif global qu'est « apprendre le français », ou d'obtenir le DELFSCO en fin d'année, les besoins et les objectifs ne semblent pas clairement définis : « on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectif, et sans besoin, il n'y a pas de participation active à la classe » (Courty, 2003, p.20). Devant leur résistance à l'apprentissage, et dans l'optique de motiver l'implication scolaire des apprenants, il était essentiel de déceler les objectifs d'apprentissage qui opérationnalisés, s'avèreraient autant de savoir-faire soulignant leurs progressions. Pour cela, j'ai tenté de considérer les besoins des apprenants en tant que traduction concrète des objectifs : au sens fonctionnel, recouvrant l'ensemble des savoir-faire à acquérir, j'ai pu m'appuyer sur la confrontation des compétences visées par le DELFSCO et le socle commun et celles évoquées par le CLEMI pour une éducation aux médias. Au sens cognitif et affectif du terme, désignant les stratégies à acquérir pour apprendre, il s'agissait de faciliter la compréhension pour permettre une prise de distance réflexive sur les stratégies d'élaboration et d'appropriation du sens. Ainsi, j'ai pu établir les finalités du module d'éducation aux médias :

- Favoriser l'approche et la compréhension des médias.
- Accroître les capacités de classification, d'analyse et d'élaboration des hypothèses.
- Stimuler l'expression et l'implication de soi dans le contexte scolaire.

En terme d'objectifs généraux, les apprenants doivent être capables à la fin du module:

- de percevoir la présence des médias dans leur environnement, et de nommer, distinguer, décrire et analyser différents types de document médiatique francophones.

- d'exprimer ses besoins d'information et de prendre du recul face aux paroles médiatisées, de faire leurs propres choix en termes de consommation de médias.
- De mettre en forme des informations, de produire des documents susceptibles d'être médiatisés.
- de donner leur point de vue, d'interpréter un contenu ou une stratégie médiatique.
- de débattre, de remettre en cause leur propre jugement.

Pour la déclinaison de ces objectifs généraux en objectifs spécifiques et opérationnels, j'ai choisi de m'appuyer sur le travail des composantes linguistique, pragmatique, ethnosocioculturelle⁴⁹, interculturelle et méthodologique, comprise comme recouvrant les stratégies d'apprentissage et les techniques d'élaboration du sens. Le travail de ces dernières est exposé dans le tableau reprenant le programme du module d'éducation aux médias mené avec les apprenants de la CALY (cf « 3.3.3. Programme du module »). L'organisation de l'unité d'enseignement, basée sur des besoins et des objectifs clarifiés, pouvait être élaborée et mise à l'épreuve de la classe.

3.3 L'organisation de l'unité d'enseignement

3.3.1 Les données de départ et les ressources

En éducation aux médias, la question des données de départ semble déjà tranchée, considérant le caractère authentique des ressources utilisées en classe : publicités papier ou audio-visuelle, reportages télévisés ou radiophoniques, journaux et magazines, courts métrages, etc... Les données discursives qui y sont contenues permettent, pour l'apprentissage de la langue française, d'« exposer l'étudiant à un certain volume de discours d'une complexité donnée pour qu'il puisse l'observer et en comprendre l'organisation » (Courtyllon, 2003, p.32). Processus d'apprentissage naturel selon les

⁴⁹ Selon Henri Boyer, « la compétence ethnosocioculturelle qui permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les « mises en scènes » de tous ordres (en particulier médiatiques), intègre non seulement ce qu'on peut appeler « l'air du temps » mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figées et un patrimoine historique et culturel (souvent fossilisé, « mythifié »). Elle est le préalable indispensable à l'intelligence de certaines pratiques langagières, comme l'humour [...] » (1990).

cognitivistes, cette perspective d'exposition à la langue favorise l'implication de l'apprenant. On pourrait reprocher la réduction du champ des situations de communication rencontrées, les documents médiatiques relevant d'enjeux communicationnels spécifiques comme la captation et la légitimation⁵⁰. Cependant, les données utilisées pour ce module visent à mettre en évidence la langue et son fonctionnement dans le discours, et la proximité des discours médiatiques font de ces ressources des « lieux communs », pour reprendre l'expression de Louis Porcher, desquels on aurait tort de sous-estimer l'influence sur la vie de tous les jours. Dans son article intitulé « Médias identitaires, médias partagés »⁵¹, il met en évidence l'outil d'intégration qu'est devenu – ou que doit devenir – la télévision. On peut aujourd'hui attribuer les fonctionnalités pédagogiques qu'il assignait au petit écran en 1995 à d'autres médias tel qu'internet.

Procéder à la sélection des ressources est une tâche complexe compte tenu de l'étendue numérique des documents, mais aussi de leur variété. Les différents critères de sélection retenus ont été :

- La cohérence entre les objectifs et les données, ces dernières pouvant être « supérieures en quantité et en complexité à ce qui est attendu de l'apprenant au niveau de la production » (Courty, 2003, p.35).
- La complexité du document, dont la variété des signes pouvait permettre à chacun d'exprimer ses compétences, à différents niveaux de lecture, en intégrant l'hétérogénéité du groupe.
- Le caractère motivant du document, sa capacité d'attraction, sa propension à faire réagir les apprenants, comme son potentiel humoristique.
- La teneur du contenu ou la thématique, devant pouvoir faire ressurgir les « universels-singuliers » que Louis Porcher définit comme étant « les phénomènes culturels présents dans toutes les sociétés sans exception (actuelles ou passées) mais que chacune d'entre elles interprète et vit à sa manière »⁵². L'amour, la liberté, l'enfance ou encore tout simplement les médias, constituent ces universels-singuliers, dont la présence est « planétaire et en même temps individuelle » et qui

⁵⁰ Selon Henri Boyer, le contrat de communication médiatique s'établit sur deux impératifs que sont la captation et la légitimation, dirigés par trois principes : faire sérieux (stratégies de véridiction), être empathique (stratégies de connivence), et faire du spectacle (stratégies de séduction). *La communication médiatique*, 1998.

⁵¹ in *Migrants-Formation*, n° 102, sept.95.

⁵² Ibid, p. 104.

sont « à la fois une matière sociale (...) et une pratique d'ordre privée, personnalisée ».

Pour plusieurs séances, l'utilisation de documents visuels a été préférée, tels que les publicités, les dessins de presse ou encore les photographies de presse, l'entrée par l'image constituant une approche intégrative, dans le sens où tout le monde peut participer à l'observation et au décryptage d'une image, sans se sentir ni dévalorisé, ni avantagé. Ce choix vise à augmenter le capital de confiance en soi de chaque apprenant. Il est à noter qu'à plusieurs reprises les élèves ont été amenés à repérer et choisir eux-mêmes les documents ressources avec lesquelles ils allaient travailler, après décision commune des critères commandant ces sélections. L'utilisation de documents audio-visuels, souvent réservée à des publics de niveau avancé, est également porteuse pour ces adolescents qui peuvent faire coïncider leur quotidien avec les objets soumis à l'étude en classe, certains d'entre eux passant plus de 3 heures par jour devant la télévision, sans parler des multiples vidéos visualisées chaque jour sur internet.⁵³

L'exposition à ces données discursives relevant de discours sociologiquement marqués a été organisée de manière à ce que l'apprenant effectue des retours sur ses savoir-faire pour les approfondir, afin de prendre conscience de ses progrès au fil des activités proposées.

3.3.2 Progression et contenu

La complexité des données authentiques soumises aux élèves de la CALY ne devait pas faire disparaître la notion de progression. Elaborée en amont, la progression prévue a dû être rectifiée au cours du module, en fonction de nombreux imprévus sur lesquels je reviendrai dans la quatrième partie. Etre confrontée à ces changements de cap m'a aidée à mieux considérer la nécessaire souplesse et capacité d'adaptation et de remédiation du pédagogue, à qui la remise en cause de ses procédés est toujours bénéfique.

En accord avec les présupposés de l'approche communicative, le schéma de la progression proposée devait éviter l'écueil du cumulatif pour s'établir de manière spiralaire, permettant retours, enrichissements et approfondissements des savoir-faire mis en jeu. Comme on peut le voir sur le programme du module mené cette année, nous sommes revenus sur

⁵³ Un questionnaire concernant la consommation médiatique et les intérêts des apprenants a été soumis à la classe durant la première séance. Les informations citées ici proviennent de l'analyse des réponses recueillies. Cf annexe 3.

l'observation analytique d'une image à différents moments de l'unité d'enseignement, et de multiples retours ou utilisations des compétences qui y sont liés sont venus soutenir d'autres séances. Par exemple, la deuxième séance visait essentiellement à doter les apprenants des outils linguistiques permettant la description d'une image. La quatrième séance avait pour objectif la description et la comparaison, la septième le décryptage de la rhétorique d'images publicitaires, et la neuvième l'interprétation des symboliques d'image. Chacune des séances s'appuyait sur des éléments déjà vus, et sans s'en tenir exclusivement aux objectifs fixés, toutes reprenaient l'observation, la description, l'analyse et l'interprétation d'images. L'idée d'une progression allant du simple au complexe n'a pourtant pas été abandonnée : pour les dernières séances, consacrées à des débats sur la liberté de la presse et les droits de l'homme, les apprenants devaient mobiliser et faire coïncider d'avantage de savoir-faire, face à des documents de natures variées et des objectifs plus complexes.

En terme de contenu, chaque séance a visé à doter les apprenants d'outils linguistiques et de stratégies d'élaboration du sens les rendant capables d'approcher les différents types de médias qu'ils rencontrent au quotidien. La cohérence générale des objets d'étude s'incarne dans l'analyse des médias, ceux-ci étant systématiquement mis à l'épreuve d'une réflexion commune s'appuyant sur la réception que ces adolescents ont des productions médiatiques. L'implication subjective de chacun a été stimulée par une approche des médias qui ne se contente pas d'explicitier leur fonctionnement, mais par une démarche qui met en exergue la dimension communicative entre les médias et leur public et s'attarde sur les influences des représentations investies par les deux parties dans ces communications. Par exemple, l'analyse des publicités pour *Orangina* en confrontation avec les campagnes publicitaires menées par AIDES (association française de lutte contre le sida), nous a permis de nous interroger sur les discours produits autour de la sexualité, et des représentations dont se servent les médias pour vendre. Les liens d'un objet d'étude à l'autre, au fil du module, se sont établis afin de mettre en œuvre, on l'a déjà vu, une progression spiralaire. Ils s'appuient aussi souvent sur la logique des découvertes au contact des médias : de l'approche des Unes a découlé l'analyse du traitement interne des informations mises en première page⁵⁴, puis des éléments rencontrés au fur et à mesure dans la presse feuilletée : photographies, publicités, faits divers, dessins de presse et caricatures. L'étude des

⁵⁴ Selon D. Sales et O. Dufaut, (2010) « La Une est au carrefour de tous les enjeux de la presse. Elle est également au cœur de toutes ses logiques : journalistiques, économiques, commerciales, marketing, publicitaires, idéologiques, démocratiques, techniques, matérielles, esthétiques, etc. »

productions iconographiques s'est quant à elle développée selon leurs fonctions : informative, commerciale, documentaire, symbolique, esthétique (ou illustrative-décorative). L'étayage systématique des séances vécues et des séances à venir en début et en fin de cours a permis d'appréhender collectivement le module comme un parcours d'apprentissage balisé.

3.3.3 Programme du module

La plupart des séances décrites ci-dessous ont duré deux heures, certaines ont nécessité davantage de temps, comme la séance sur la semaine de la presse à laquelle nous avons consacré deux semaines et qui n'a pas abouti aux objectifs fixés pour les apprenants. Si les objectifs spécifiques énoncés semblent bien ambitieux pour des séances de deux heures, il est à souligner que dans un contexte hétérogène, la prise en compte des rythmes d'apprentissage de chacun des apprenants force à considérer les compétences visées comme partiellement acquises ou en acquisition, la progression spiralaire permettant, encore une fois, le retour et l'approfondissement de points spécifiques pour les plus faibles. L'approche choisie pour ce module ne visait ni le « gavage », ni la « productivité » qu'Ivan Illich déplore dans *Une société sans école*, et la classe se voulait être un espace d'épanouissement et de réflexion face à des sujets proches et divers, tout en restant consciente de l'obligation d'évaluer l'impact de mon travail. C'est notamment pour cette raison que je n'ai pas choisi de mettre en place des évaluations régulières et notées. Nous reviendrons sur le dispositif d'évaluation des compétences mis en place pour ce module dans la quatrième partie de ce mémoire, même s'il s'inscrit pleinement dans l'organisation de l'unité d'enseignement.

SEANCE	Objet d'étude	Objectif	Compétences	Activités
SEANCE 1	Entrée dans le monde des médias	Linguistique : vocabulaire des médias Interculturel : Réflexion sur sa consommation médiatique	Compréhension orale, écrite	Activité d'apprentissage du vocabulaire Répondre à un questionnaire
SEANCE 2	Décrire une image	Linguistique : vocabulaire de la description iconographique, verbe de perception. Méthodologique : Observation d'une image. Pragmatique : description d'une image.	Compréhension visuelle, production orale (collectif) et écrite (individuelle et en binôme)	Activité d'apprentissage du vocabulaire Activité de description Choix d'une photographie de presse, rédaction d'une description en binôme
SEANCE 3	La Une des journaux	Linguistique : vocabulaire de description Pragmatique : la comparaison Méthodologique : lecture analytique d'un document médiatique. Ethnosocioculturel : organisation de l'information dans les journaux français.	Compréhension visuelle et écrite Production orale	Activités de repérage, de décryptage et de comparaison de deux Une
SEANCE 4	Un thème en image	Linguistique : vocabulaire de l'enfance, outils de la comparaison Pragmatique : comparer différents documents iconographiques Méthodologique : analyse d'image Interculturel et Ethnosocioculturel : réflexion sur l'enfance.	Compréhension visuelle et écrite Production écrite	Remue-méninges Activité de feuilletage dans magazines et journaux, activité de repérage, de regroupement et de catégorisation Activité écrite sur la comparaison
SEANCE 5	La semaine de la presse : création d'un mini-journal regroupant les articles des apprenants sur un sujet de leur choix lié aux médias.	Linguistique : approfondissement du vocabulaire lié aux médias Méthodologique : recherche documentaire, élaboration d'un article. Pragmatique : rédaction d'un paragraphe de type journalistique.	Compréhension écrite Production écrite	Simulation : Réunion de rédaction Recherche documentaire Préparation et rédaction d'un article
SEANCE 6	Les faits divers	Linguistique : retour sur les temps du passé (passé composé et imparfait) Pragmatique : raconter un fait au passé dans un texte de type journalistique Méthodologique : restituer les informations essentielles pour un raconter un fait. Ethnosocioculturel et	Compréhension écrite Production orale Production écrite	Découverte des faits divers. Activité de repérage des temps verbaux Activité d'observation et de repérage des informations dans un texte Activité de création d'un fait divers

		Interculturel : les peurs collectives.		
SEANCE 7	Analyser une publicité	Linguistique : vocabulaire lié à la publicité Méthodologique : lecture analytique d'un document médiatique Pragmatique : rédaction d'un court texte qui décrit et analyse une publicité. Interculturel : sexualité et médias	Compréhension visuelle et écrite Production écrite	Remue-méninge Analyse collective orale et constitution d'une grille d'analyse. Activité individuelle d'analyse d'une publicité au choix après feuilletage de différents supports de presse
SEANCE 8	L'interview	Linguistique : les phrases interrogatives Pragmatique : questionner quelqu'un Éthnosocioculturel et Interculturel : les célébrités	Compréhension écrite Production écrite	Activité de compréhension écrite Exercice de création d'un questionnaire pour une interview
Evaluation sommative				
SEANCE 9	Le dessin de presse et la caricature	Linguistique : outils de la comparaison. Interculturelle : travail sur les clichés. Éthnosocioculturel : les fonctions du dessin de presse.	Compréhension visuelle et écrite Compréhension orale Production écrite et orale	Feuilletage de supports de presse, repérage des dessins de presse. Activité de compréhension autour d'un document audio-visuel. Activité collective autour de la définition d'une caricature. Repérage de caricatures culturelles.
SEANCE 10	La liberté de la presse	Linguistique : les figures rhétoriques. Pragmatique : rédiger un paragraphe narratif. Méthodologique : interpréter des éléments symboliques dans une rhétorique d'images. Éthnosocioculturel et Interculturel : réflexion sur les notions d'information et de liberté.	Compréhension visuelle et écrite Production orale et écrite	Description d'images, et d'un document audio-visuel de type publicitaire. Activité de réflexion commune autour des symboliques d'image.
SEANCE 11	Les droits de l'homme et le droit de circuler.	Pragmatique : donner son avis, exprimer l'opposition, la comparaison, rédiger un texte argumentatif. Éthnosocioculturel et Interculturel : réflexion autour des Droits de l'Homme.	Compréhension orale et visuelle. Compréhension écrite. Production orale et écrite.	Découverte de la Déclaration universelle des droits de l'homme, visualisation de documents médiatiques audio-visuels, lecture d'articles Activité de confrontation entre « théorie et réalité » Activité de compréhension autour d'un reportage radiophonique sur le droit de circuler Activité de production écrite.

3.4 Le déroulement du cours

3.4.1 L'approche communicative

Reprenant globalement l'enchaînement logique des opérations d'apprentissage, le déroulement des cours menés avec les apprenants de la CALY s'est basé sur le schéma suivant, dont les étapes s'enchevêtrent nécessairement:

Exposition > compréhension et repérage > travail de mémorisation > production

Si j'ajoute au schéma l'étape première de l'exposition, c'est parce qu'il me paraît important de souligner la nécessité de créer un stimulus, qui sans heurter trop violemment l'apprenant, vienne le déstabiliser momentanément. Cette étape consiste en la présentation sans commentaire du professeur du (ou des) document(s) à partir desquels l'ensemble de la classe peut réfléchir collectivement. Par exemple, la projection d'une publicité qui a suscité le rire ou l'étonnement dans la classe m'a amené à questionner l'ensemble des apprenants: « pourquoi est-ce que nous rions? » ou « pourquoi est-ce que cela nous choque ? ». Après que chacun ait exprimé ses sentiments vis-à-vis de la réception du document présenté, nous pouvions passer à la description du document. Les premières réactions sont, il me semble, des indices précieux pour projeter l'investissement de ces adolescents durant le reste de la séance.

La phase de compréhension et de repérage se traduit concrètement par une discussion commune, dont la majorité des interventions étaient laissées aux apprenants, concernant la description du (ou des) document(s) proposés et laissant place aux réactions et aux prises de position. J'ai toujours tenté d'insister en premier lieu sur les éléments les plus visibles, les plus mis en avant, du document : « Que voyez-vous au premier coup d'œil ? », « quels sont les éléments les plus importants sur cette publicité ? ». Cet entraînement du regard pour repérer les informations, de la plus visible à la plus anecdotique s'est avéré assez ludique, puisqu'à ces moments-là, mon rôle consistait à ponctuer de: « Et après, que voit-on ?... et après ?... », les descriptions de ces adolescents se muant en trouvailles. Les apports linguistiques annotés au tableau sont nécessaires pour faciliter la compréhension, car « les mots du lexique sont les piliers à partir desquels le sens se construit » (Courtyllon, 2003, p.55), et ce même dans le cas de l'étude de documents visuels, la mise au point du vocabulaire thématique permettant à tous d'y réagir et de s'exprimer sur les éléments soumis à leurs capacités de repérage. Cette phase d'observation est aussi essentielle pour

aider à l'élaboration de moyens permettant de repérer des indices, de mettre en relation et de déduire, et ainsi faciliter la compréhension. Les documents médiatiques, qu'ils soient écrits, oraux ou audio-visuel sont des contextes facilitant l'accès à l'information : les éléments graphiques (titre, sous-titre, logo, marque, slogan, corps d'article, etc...) ou paralinguistique (intonation, pause, gestes et mimiques) sont des aides précieuses à la compréhension, mettant en relief les intentions du discours. Durant la séance consacrée à la Une des journaux, la confrontation formelle des Unes du Figaro et de France Soir à l'aide d'un tableau à double entrée a mené à une discussion sur les différents axes d'entrée possibles sur une information, les élèves ayant été surpris par la différence de traitement des articles liés à un procès incriminant un chef de gouvernement européen. Cette première approche permet déjà le travail de la mémoire procédurale en raison de l'interaction mise en place permettant réajustements et rectification des propos par lesquels les apprenants réagissent. Par exemple, poser des questions ouvertes et demander de rebondir au fil des réactions de tel ou tel apprenant (du type : « Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ?... « Vous être d'accord avec x quand il dit que...? Pourquoi ? »), permet la reformulation, la répétition, mais aussi l'arrêt sur un point spécifique de langue ou culturel et facilite ainsi la mémorisation.

Les activités proposées ont elles aussi été axées sur le travail de la mémoire procédurale. C'est l'entraînement à l'utilisation d'outils concrets mobilisables au quotidien qui a été valorisé : techniques de repérage des éléments informatifs essentiels dans un article, dans une publicité, méthodologie de recherche documentaire, stratégies de mise en relation (comparaison par opposition, par ressemblance, par lien logique). La comparaison de deux images (une photographie représentant un homme d'état et sa caricature) menée sous la forme d'un jeu « des ressemblances et des différences » s'est avéré un exercice linguistique utile reprenant des savoirs vus en mathématique notamment, et à donner lieu à un débat vis-à-vis des images représentant des personnages publics, certains élèves ayant pris le parti de dire qu'on peut tout montrer et tout dire d'un homme, et les autres mettant en avant le respect de la dignité et de la vie privée. J'ai élaboré les activités en fonction des objectifs à atteindre et à partir du principe qu'elles devaient doter l'apprenant d'assez de confiance en lui pour produire à son tour. J'ai beaucoup insisté sur les progrès réalisés et j'ai essayé de mettre en valeur leurs différents commentaires en prenant le temps de demander à chacun de réagir pour répondre à leur besoin de reconnaissance. J'ai parfois adapté quelques exercices recueillis sur des sites comme TV5 Monde, et me suis largement inspirée des pistes d'activités pédagogiques exposées par le CLEMI dans ses publications.

En terme de production, l'objectif principal a été d'exploiter les ressorts de l'expression orale en classe, par le biais de débats ou de jeux de rôle. Les activités de production écrite étaient fortement guidées méthodologiquement, afin que les apprenants aient connaissance des différents éléments devant constituer la structure de la production, et des outils linguistiques étaient mis à disposition des apprenants sur les photocopiés (lexique, structures syntaxiques, et liens logiques). Sur un photocopié de Mahdi, en annexe 6, on peut voir ces procédés d'élaboration des activités. J'ai souhaité apporter une cohérence formelle au module en formatant les photocopiés donnés aux apprenants. L'impossibilité de compter sur la tenue d'un cahier m'a amené à créer des documents pour les élèves qui aient la même présentation infographique et permettent la prise de note. C'est aussi la créativité et l'initiative des apprenants qui étaient mises en jeu dans l'imagination de légendes de photographie ou encore dans la rédaction de faits divers. La copie de Stojan, en annexe 7, montre comment cette liberté de création peut motiver l'apprenant et lui faire acquérir des réflexes méthodologiques, même si la maîtrise de la langue est faible. Valoriser la communication sur la correction est un parti-pris qui conditionne également le rôle de l'enseignant, c'est pourquoi j'ai cru bon de ne pas couper les élèves à chaque fois qu'une erreur est apparue, et que j'ai encouragé leurs efforts par des commentaires positifs.

3.4.2 Posture enseignante

Il me semble essentiel de définir quelle a été ma posture d'enseignante pour avoir une perception plus claire du déroulement des séances. La relation que j'ai souhaité établir avec ces adolescents devait leur assurer assez de liberté pour motiver leur implication. Afin de placer le groupe dans une position active d'apprentissage, ma posture devait introduire la construction de nouveaux rapports entre l'enseignant et les apprenants mais également entre les apprenants. Evitant de placer l'étudiant dans une situation purement didactique, et tentant de m'approcher de la posture conseillée par Philippe Meirieu, l'instauration d'échanges plus spontanés a permis d'offrir un espace important à l'expression de chacun : des apartés venaient régulièrement ponctuer le cours sur une expérience vécue par l'un ou l'autre et ont permis à plusieurs reprises de faire des pauses et de parler du quotidien, de la famille, ou encore du dernier week-end. Je me suis également présenté comme une aide, une béquille linguistique certes, mais aussi un soutien méthodologique durant les activités de production. Mon rôle était aussi de guider et de stimuler les échanges et de m'assurer

qu'ils convergeaient vers les objectifs de la séance, en distribuant les tours de parole ou en recadrant le débat sur les problématiques qui me semblent les plus pertinentes. Il est à souligner l'intérêt passionné des adolescents dès qu'ils expriment leurs ressentis, leurs opinions, ou encore leurs difficultés et interrogations que ce soit face au fonctionnement de la langue, ou face aux concepts et thématiques soumis à la réflexion collective. La formulation de questions ouvertes valorisant la perception individuelle de chacun au regard des documents ou des productions des camarades permet de placer tout le monde sur un pied d'égalité, chaque personnalité étant susceptible de participer à la construction commune du sens et de faire progresser l'ensemble de la classe. J'ai souhaité au fil des séances pousser les apprenants à utiliser des modalisateurs pour nuancer leur discours afin de travailler la tolérance et le respect des opinions divergentes : « Moi, je crois que », « je pense que », « peut-être », « on dirait que »...

Laisser l'opportunité à un étudiant d'expliquer à un autre, de lui montrer comment procéder, de rectifier ou d'approuver son discours, sur sa forme ou sur son propos, s'est avéré également très enrichissant car les attentes vis-à-vis du professeur se font moins importantes, les autres élèves endossant également le rôle d'adjuvant à l'apprentissage. Pour toutes ces raisons, j'ai tenté d'intervenir de manière parcimonieuse, en privilégiant le temps de parole laissé aux apprenants. J'ai également insisté sur l'idée que face aux médias, ma position n'était pas supérieure à la leur, que je me trouvais comme eux en situation d'observation et de réflexion, en m'installant physiquement au plus près des élèves à leurs tables.

4.1 Obstacles rencontrés

4.1.1 Résistance à l'apprentissage

Plusieurs éléments sont venus faire obstacle au déroulement serein du module. Les problèmes de discipline, d'absentéisme et d'habitude scolaire, déplorées par mes collègues dès le début d'année, ont également été présents durant les séances exposées ci-dessus. La résistance à la situation d'apprentissage était pour certains élèves très forte, proche de cette répugnance à la culture scolaire dont parle Philippe Meirieu, me poussant par exemple à abandonner la séance consacrée à la semaine de la presse. En effet, le travail sur ordinateur utilisant les ressources du web s'est avéré réellement difficile : happés par tous les autres centres d'intérêt leur paraissant des priorités sur l'instant (allant de la recherche d'emploi, de formation, au visionnement du dernier clip de leur artiste préféré), il m'a été impossible de fixer leur attention sur le projet commun d'élaborer un journal lycéen. Deux séances de deux heures au CDI, avec l'assistance de la documentaliste, n'ont pas permis de venir à bout du manque de volonté et d'implication des élèves, alors même qu'ils avaient décidé eux-mêmes de leur sujet, et de leur rôle dans l'équipe de rédaction simulée. C'est à la suite de cet échec que j'ai voulu créer un « choc » en leur imposant la séance traditionnelle consacrée à l'étude de l'imparfait et du passé composé, où la parole de l'apprenant n'a pas sa place, où seule sa productivité silencieuse est requise. Cette expérience a eu pour effet la prise de conscience par les apprenants de l'autre culture éducative par laquelle nous tentions de progresser. A la suite d'une discussion sur notre problème commun, leur attitude a évolué positivement et nous avons pu reprendre notre parcours. Il me semble que la mise en débat des pratiques de classe, et notamment la négociation des procédures, permet partiellement d'envisager l'évaluation de l'action pédagogique entreprise et de dégager des perspectives pouvant l'améliorer. La concertation autour des objets d'étude et des pratiques de classe est un axe que j'aurais pu développer davantage.

Concernant la perturbation du cours par certains élèves, il est surprenant d'observer l'effet « poudrière » que ces comportements suscitent au sein du groupe. Ces agitations

demeurent selon moi des « refus d'obstacle »⁵⁵, marqués par la peur et/ou la paresse, car « la paresse est un acte de l'esprit qui mésestime sa propre puissance » (Rancière, 1987, p.132). De plus, très peu se soumettaient aux exercices à faire à la maison et rendaient les travaux demandés. C'est l'autorité de l'enseignant qui est mis à l'épreuve, celle de l'institution également, la chargée de mission du CASNAV ayant eu à intervenir personnellement à plusieurs reprises auprès des élèves pour leur signifier les sanctions possibles, dont la démission, qui étaient envisagées dans ces cas.

A ce problème de comportement s'ajoutaient ceux des lacunes en termes d'habitudes scolaires : la tenue d'un cahier, la simple possession d'un support spécifique pour chaque matière, ou encore celle d'un cahier de texte (ou agenda) a été très difficile à mettre en œuvre. Habitué à remplir indifféremment le cahier qu'ils avaient mis dans leur sac le matin même, mélangeant Mathématiques, FLE et Arts Appliqués, ne disposant pas de leur matériel scolaire le plus simple, j'ai vu des sacs où les photocopiés donnés depuis octobre par les différents enseignants s'entassaient en pagaille. Pour pallier leurs difficultés organisationnelles, j'ai organisé deux sessions de deux heures pour réapprendre ensemble à ordonner son cahier ou classeur, ranger ses photocopiés, prévoir et utiliser un support mémoriel. Plusieurs ont fourni les efforts nécessaires permettant d'obtenir un point bonus à l'évaluation sommative prévue, mais il est à souligner que plusieurs étaient les élèves qui n'ont pas pris la peine d'amener le matériel que nous avions projeté d'organiser ensemble. Un certain mépris de l'institution scolaire demeurait perceptible. Les discussions engagées à ces moments précis révélaient souvent des angoisses dues aux priorités de leur situation, angoisses auxquelles l'école ne peut pas remédier, comme trouver un nouveau logement, un travail, s'occuper des obligations administratives, etc... Les élèves ont également reconnu une grande paresse de leur part et un indéniable manque de volonté, mais il me semble qu'il est essentiel, même face à un groupe dit « difficile » de questionner les pratiques enseignantes et plus globalement l'action pédagogique menée avec ce groupe dont les difficultés spécifiques nécessitent la mise en place de dispositifs sur mesure.

⁵⁵ On a vu plus haut comment chez l'adolescent le rapport aux savoirs enseignés à l'école ou « communs » peuvent apparaître dérisoires et non articulés aux bouleversements de cette transition: être attentif en classe et captiver par leur apprentissage se révèle être un effort important dans ce contexte.

4.1.2 Egarements pédagogiques

Selon Janine Courtyllon, les pratiques éducatives déterminent fortement les postures d'apprenants et c'est la relation enseignant-enseigné « qui conditionne l'attitude des partenaires de la classe » (2003, p.17). En avoir conscience ne m'a pas permis d'éviter certains pièges. Je ne pourrais lister ici toutes les erreurs commises au cours de ces quatre mois passés au côté des adolescents de la CALY, mais certaines ont retenu particulièrement mon attention dans la mesure où leur absence aurait sans doute permis de répondre plus amplement à la problématique qui était la mienne, soit comment développer l'implication scolaire de ces apprenants.

La première concerne l'élaboration du module, ses contenus et sa progression. Comme je l'ai annoncé plus haut, le programme a dû être modifié au cours du module. Mes prévisions de départ l'établissaient sur une vingtaine de séances, en classe entière. Il m'a très vite fallu revoir cette organisation, ayant choisi avec un des enseignants de FLE de partager la classe en deux groupes pour certaines séances. De plus, les changements d'emploi du temps malheureusement réguliers, l'absentéisme, l'oubli de matériel, et le refus de travail des élèves m'ont poussée à modifier le parcours d'apprentissage. Par exemple, face aux difficultés de faire travailler avec les élèves sur le web, la notion d'identité numérique n'a pas été étudiée. La progression du module en a sûrement pâti, même si j'ai tout fait pour la doter d'une certaine cohérence. La prise en considération des besoins et progrès de chacun m'a également détournée du programme que j'avais prévu, mais il me semble que ce type d'égarement momentané est bénéfique.

Le second écueil fut l'abandon. J'ai délaissé, au fil du module, diverses pistes sur lesquelles je souhaitais que nous nous penchions ensemble, comme la création d'un projet et la mise en place de rituels de classe. Je crois foncièrement en ces deux pratiques, car elles inscrivent l'apprenant au centre de son apprentissage et créent un tissu relationnel étroit qui favorise l'implication affective et l'investissement scolaire. Face aux difficultés déjà évoquées, diverses raisons me poussaient à ces renoncements: la courte durée du module, le faible niveau des apprenants et leur attitude rendaient complexe l'élaboration d'un journal lycéen. Quant aux rituels de classe, qui devaient se traduire par la présentation d'un document médiatique surprenant rapporté en classe (publicité, reportage, affiche...), c'est l'absentéisme, l'oubli du matériel, le refus de s'adonner à cette exposition de soi, ou de préparer un travail à la maison, qui ont très vite rendu illégitimes ces instants de classe. Rencontrant cette situation, il aurait été plus pertinent que j'enrichisse moi-même le

contenu des rituels pour tenter de susciter l'adhésion des apprenants. Le plus difficile a été d'appréhender ces renoncements comme des concessions me permettant d'explorer d'autres pistes afin de toucher aux mêmes objectifs.

Enfin, il est à préciser qu'un des égarements pédagogiques majeurs réside dans le fait de sombrer dans l'empathie avec ses apprenants. S'il est profitable d'établir une relation de confiance, empreinte d'une expression libre et spontanée dans un contexte rassurant pour l'adolescent, il semble que j'aurais dû davantage travailler à créer un cadre plus ferme, et plus respectueux, surtout avec les élèves moins motivés, qui étaient également les plus instables d'un point de vue émotionnel. Les recherches théoriques effectuées m'ont poussée à établir des relations « décontractées » avec les étudiants, mais la réalité rencontrée m'a appris à nuancer ce parti-pris et à établir des rapports plus formels. Car si ces adolescents apprécient en effet l'écoute, la compréhension et le soutien d'un professeur dont les pratiques diffèrent de celles dont ils ont l'habitude, ils testeront aussi davantage l'autorité de ce dernier. Les commentaires de Samira et de Tiago⁵⁶, durant l'entretien réalisé en fin de module, témoignent de cette faiblesse, et me sont apparus comme autant de conseils pour mes expériences futures. Le résultat des évaluations me permet également de réfléchir aux perspectives d'améliorations de ce module d'apprentissage.

4. 2 Objectifs visés, objectifs atteints

4.2.1 Outils d'évaluation

Conformément à mes objectifs, les dispositifs d'évaluation choisis devaient permettre de juger non seulement des compétences complexes des adolescents de la CALY en fin d'année scolaire mais aussi du développement de leur intégration et implication scolaire. Si nous disposons de multiples outils pour établir quelles sont les compétences acquises par un apprenant en FLE, l'évaluation de celles mises en jeu par l'éducation aux médias peut s'avérer complexe. Comment noter les preuves d'esprit critique, comment être assurée que la relation que ces adolescents entretiennent avec les médias relève au quotidien d'une démarche réfléchie et citoyenne ? est-ce que les fruits de cette éducation sont visibles

⁵⁶ Cf annexe 4, les commentaires évoqués ici sont en rouge dans la retranscription de l'entretien focalisé avec Samira et Tiago.

immédiatement ou seront-ils développés plus tard? Comment estimer le développement des compétences ethnosocioculturelle et interculturelle, dont la finalité première s’incarnait dans l’épanouissement et l’implication sociale de soi ?

Il m’a semblé que proposer un même questionnaire en début et en fin de module pouvait assurer diverses fonctions. Ce questionnaire individuel, procédé conseillé par Janine Courty pour aider le professeur à mieux connaître les apprenants, visait à recueillir des informations diverses concernant la consommation des médias des apprenants. Dans un premier temps, il m’a permis d’envisager les centres d’intérêt des adolescents de la CALY et leurs pratiques médiatiques, qui informent assez clairement du déroulement de leur quotidien. C’était aussi une façon de négocier le contenu du programme, prenant connaissance des besoins de chacun. De plus, leur soumettre le même questionnaire en fin de parcours permettait de confronter les données de la situation initiale et celles de la situation finale afin d’évaluer l’évolution des pratiques médiatiques de ces jeunes sur une durée de quatre mois. Si le résultat de cette comparaison ne peut témoigner exclusivement de l’apport du module, elle offre toutefois des informations essentielles pour juger de leur relation aux médias, leur investissement dans la sphère médiatique française et leur degré d’acculturation.

Pour compléter ces données et prendre connaissance de l’influence de ce module sur leurs pratiques médiatiques, des entretiens focalisés ont été réalisés avec six des élèves de la CALY à la fin de l’année scolaire⁵⁷. J’ai choisi de mener ces entretiens par groupe de deux, un dialogue à trois favorisant l’interaction et l’enrichissement des discours. Ces entretiens enregistrés ont également porté sur les apports observés en terme de compétence de communication. L’adoption d’une posture réflexive commune rendait possible le recueil des critiques, positives et négatives, sur l’action pédagogique menée, mais aussi une prise de recul sur l’investissement de chacun dans le parcours proposé et plus globalement sur l’implication scolaire.

L’évaluation devait pourtant pouvoir prendre en compte les diverses compétences travaillées tout au long du module, c’est pourquoi une évaluation sommative⁵⁸ a été soumise aux apprenants. D’une durée de deux heures, le devoir sur table reprend l’étude des différents médias, leur compréhension et leur observation, leur analyse et leur interprétation. J’ai souhaité y faire exercer les quatre types de compétences, soit la

⁵⁷ En raison des absences de certains durant les plages horaires prévues pour les entretiens, je n’ai pu organiser que trois discussions avec six des élèves de la CALY : Tiago et Samira, Stojan et Adam, Isay et Mahdi.

⁵⁸ Les copies de Stojan et Adam sont présentées en Annexes (annexes 6 et 7).

compréhension écrite et orale, et la production écrite et orale. La diversité des activités prend en charge la complexité liée à l'hétérogénéité de la classe et permet à tous de pouvoir valoriser ses savoir-faire. Les six activités proposées portent sur la publicité, la maîtrise du vocabulaire des médias, la photographie de presse, la Une des journaux, le journal télévisé, un jeu de rôle simulant la recherche d'un magazine particulier chez le marchand de presse. Cette variété permet aussi de ne pas plonger l'élève dans un ou deux exercices trop longs qui affaiblissent la motivation face aux efforts cognitifs à fournir. Le modèle des activités se base sur celles entreprises en classe afin de ne pas déstabiliser l'élève et compromettre le contrat didactique. De la mise en confrontation des résultats de ces trois dispositifs d'évaluation ressort le bilan de l'action pédagogique menée, bilan qui m'a permis d'envisager les perspectives d'amélioration du module.

4.2.2 Bilan

Il me paraît pertinent d'établir le bilan de ce module d'éducation aux médias selon deux axes. En effet, son efficience ne peut être légitimée que par le développement des compétences visées, cependant c'est aussi l'appréciation globale du cours, sa perception de la part des apprenants et de moi-même qui témoigne de l'impact qu'il a pu avoir sur leur rapport aux médias et l'implication scolaire et sociale des adolescents de la CALY.

Les objectifs du module ont été majoritairement opérationnalisés si on considère les résultats de l'évaluation sommative réalisée. Les apprenants y ont vu leurs capacités d'observation, de repérage et d'analyse des médias valorisées et certifiées, les copies étant de bonne qualité et répondant aux critères attendus. Leur compréhension des médias et de la langue a été développée, car durant les entretiens menés, les adolescents ont insisté sur l'apport linguistique de ce cours, notamment en terme de vocabulaire. La maîtrise des signes référentiels leur a permis au quotidien de regagner confiance en soi, de se sentir plus aux prises avec le contexte social français. La plus grande lisibilité de leur environnement était en effet de première importance pour les amener à s'inscrire dans celui-ci. La mise en regard des questionnaires montre qu'ils utilisent davantage de médias en langue française en mai qu'en février. La capacité à pouvoir nommer, distinguer et décrire les différentes productions médiatiques qui les entourent s'est accompagnée pour certains par la curiosité et le goût pour l'observation analytique, comme en témoigne Mahdi, qui avoue qu'il prend désormais le temps de lire « les petites lettres » dans le journal, étant antérieurement

habitué à ne regarder que les titres des Unes et les photographies. Stojan, quant à lui, s'est découvert la curiosité d'analyser les images, de se placer en tant qu'observateur critique face aux publicités, aux films et aux séries. Les compétences de compréhension de l'écrit, de l'oral et de l'image ont donc été développées.

Il apparaît également qu'entre le début du module et sa fin, les pratiques médiatiques de ces adolescents aient partiellement évolué. Tout d'abord, les élèves expriment en mai des choix quant aux médias dont ils se servent, alors qu'en février, ils n'avaient majoritairement pas de chaînes, de stations radiophoniques ou de sites internet préférés. Le développement de la conscience des médias utilisés témoigne du tri et du choix effectués entre les différentes sources médiatiques. L'exposition journalière à la télévision a significativement diminué pour tous les élèves de la CALY, et le contact avec la presse papier a quant à lui augmenté, les élèves lisant davantage de magazines spécialisés. Cependant, leur consommation de la presse d'information sur l'actualité reste encore très faible, assez peu se sentant investis politiquement, ce qui semble être le cas de beaucoup d'adolescents. Il semble qu'ils restent très attachés aux médias de leur pays d'origine ou de leur pays d'adoption antérieure, mais que peu à peu, ils investissent les médias français qui sont souvent ceux dit « de masse ». À la télévision sont préférées les chaînes à grande audience telle que TF1, M6, ou France 2 pour le journal télévisé. Les autres chaînes qu'ils affectionnent visent souvent des domaines spécifiques recouvrant leurs centres d'intérêt (qui ont peu évolué entre février et mai) : la musique, le cinéma, les jeux (de télé-réalité ou de jeux en ligne) et pour les garçons, le sport. Les compétences visant à leur permettre d'exprimer leur besoin en terme de consommation médiatique et à faire des choix conscients ont donc été acquises pour beaucoup, même si le recul nécessaire face aux médias reste à travailler. Cependant, l'esprit critique ne s'acquiert pas, il se travaille au jour le jour pour chacun d'entre nous et il me semble qu'avoir perçu son nécessaire investissement face aux médias s'est avéré un point de départ utile à ces adolescents.

Si l'on considère à présent le regard critique des élèves sur cette expérience d'apprentissage, on peut conclure que l'impératif de capter leur attention et de motiver leur expression, a été, de manière générale, assouvi. Les apprenants insistent sur différents aspects positifs du déroulement du cours : la liberté d'expression et l'humour sont des éléments qui leur ont permis de se sentir plus à l'aise en classe selon leurs témoignages. Le type d'interaction mises en place durant les activités a également su enthousiasmer ces apprenants, comme l'indique Tiago : « c'est bien de parler, de penser ensemble », « parce que toutes les personnes de dire des choses différentes, toutes les personnes elles pensent

pas la même... ». C'est aussi le travail des savoir-faire visés par une démarche interculturelle qui est souligné dans ce dernier commentaire de Tiago démontrant son apprentissage de la tolérance des différentes perspectives individuelles et culturelles. La dimension affective ressort également des entretiens, les apprenants ayant apprécié le fait que leur avis compte, que leur personnalité soit valorisée et qu'on leur parle, qu'on essaie de les comprendre, et de s'intéresser à eux. De manière unanime, ces pratiques enseignantes ont « plu » aux élèves, mais pour les plus âgés - qui se laissaient pourtant parfois entraîner - le sentiment d'enfermement, même d' « incarcération », pour reprendre les propos de Mahdi, demeuraient en arrière-plan, et ont pu passer, nous l'avons vu dans les obstacles rencontrés, au premier plan. La finalité du module, qui visait l'implication de soi dans le contexte scolaire, n'a pu être globalement atteinte. Un module de quatre mois et mon humble expérience d'enseignante ne pouvait que répondre partiellement à ce besoin, mais il semble que se sentir partie prenante de leur apprentissage a permis à certains de s'interroger sur leur refus d'apprentissage et de se laisser aller à l'expérience proposée durant mes séances. Différents aspects du module méritent d'être améliorés pour impliquer davantage ces adolescents dans leurs parcours de formation.

4. 3 Perspectives d'amélioration du module d'éducation aux médias

4.3.1 Perfectionnement du module

Pour prévenir les difficultés auxquelles j'ai été confronté durant la mise en œuvre de ce module d'apprentissage, diverses pistes de réflexion sont à considérer.

Premièrement, la question des ressources est essentielle. Il est indispensable d'établir un répertoire des sources médiatiques potentiellement utilisables avec ce public : quelles émissions télévisuelles ou radiophoniques, quels sites internet, quels journaux ou encore quels magazines sont porteurs de documents adaptés ? Il est de plus nécessaire pour l'enseignant de se constituer un stock toujours renouvelé des productions de la presse nationale, afin de mettre à disposition des apprenants des documents authentiques qu'ils puissent notamment découper (ceux disponibles au CDI, on le comprend bien, ne doivent pas être endommagés) selon les activités prévues. Les magazines spécialisés (sport, mode,

santé, musique,...) et les courts métrages ou films d'animation suscitent clairement l'intérêt des apprenants. Les images télévisuels d'archives notamment disponibles sur le site de l'INA, et les documents iconographiques liés à l'actualité (photographies de presse, documents vidéo-amateurs...) sont des ressources qui touchent affectivement les apprenants et les pousse à s'exprimer. En terme de presse, les grands quotidiens nationaux demeurent de grandes ressources pour présenter l'organisation de la communication médiatique papier en France, du Monde à Libération en passant par 20 minutes. Le recours aux journaux satiriques peut s'avérer intéressant mais les implicites collectifs qui émergent sont parfois trop complexes à dévoiler. Le dessin de presse touchant à des sujets d'actualité connus ou assez généraux offre des perspectives de productions motivantes pour les élèves.

Pour stimuler l'implication et la motivation scolaire des adolescents et favoriser le développement de leurs compétences, l'accent doit être porté sur leur place active dans le processus d'apprentissage, mais également sur « l'utilisation des compétences acquises dans une perspective de recherche et de découverte » (Illich, 1971, p.38). La mise en place de rituels, comme l'instauration de dix minutes de feuilletage de la presse en début de cours, et d'un tour de parole autour de productions médiatiques ayant retenu leur attention, semblent, après les expériences menées en cours, celles qui ont été les plus fructueuses en termes d'investissement et me paraissent donc à développer. La mise en place d'un projet coopératif (excursions et journal lycéen, exposition, émission de radio, film documentaire...) est également déterminant. Il permet de valoriser les compétences singulières de chacun, et de réaliser « physiquement » son implication, mise au service du groupe. Judith Dessolle⁵⁹ montre les avantages liés à la création de projet dans les classes fermées, selon elle, « regrouper des ENAF dans une classe spécifique, cela permet de constituer un groupe autour d'un vrai projet dont l'objectif est de faciliter l'insertion dans le collège, et plus généralement dans le système éducatif français ». La mise en place d'un projet invite à un travail sur le long terme, et correspond à un rythme qui rompt avec les impératifs rapide d'apprentissage et s'accorde davantage avec les rythmes individuels des apprenants. L'instauration de métiers d'élève, même si c'est un procédé souvent réservé au premier degré, peut permettre de réguler les problèmes dus au refus d'apprentissage et à l'inhibition. Afin de maintenir leur motivation et investissement, les apprenants doivent

⁵⁹ Dessolle J., « Classe fermée...classe à projet », *Les Cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009.

être plus conscient de leur progrès. Pour cela, la mise en place d'un portfolio et d'évaluations formatives est envisagée.

Au delà du cadre de la classe, l'intégration de ces adolescents doit passer par leur implication au sein du lycée. La mise en place de passerelle avec les autres enseignants est primordiale. Il serait intéressant de pouvoir intervenir en cointervention sur un projet commun à plusieurs classes, ou à plusieurs élèves. La participation à des ateliers de type club photographie, informatique ou presse est en mesure de les mettre en contact avec les autres étudiants et de favoriser leur socialisation.

Il apparaît de plus que la cointervention peut être une proposition pertinente, notamment pour la prise en charge plus intensive de l'apprentissage de la langue française. En cours de mathématiques, d'arts appliqués ou d'éducation aux médias (mais aussi d'Histoire, cours qui doit être envisagé pour la formation de la CALY l'an prochain), la présence de deux enseignants est porteur pour l'apprenant, car il y trouve deux soutiens définis par leur spécialité : l'enseignant de FLE se fait alors assistant, intervenant à des moments précis du cours et répondant aux besoins de chacun en terme de compréhension et d'expression, « une sorte d'arrêt sur la langue qui permet aux élèves de fixer un terme et son champs sémantique ou lexicale, une notion ».⁶⁰ De ce type de pratique, découle aussi pour l'apprenant la cohésion et la cohérence de l'action pédagogique. La cohésion de l'équipe enseignante peut être portée par la cointervention et de multiples passerelles peuvent se lier entre les matières. La réflexion autour du programme et des coopérations possibles pour l'année prochaine sont à cette heure en discussion entre les enseignants de la CALY et la chargée de mission du CASNAV concernée.

Enfin, il va sans dire que l'enseignant investi dans cette expérience est amené à se former continuellement. Si d'un point de vue pédagogique, ce commentaire semble déjà évident, il l'est encore plus concernant le monde médiatique, dont les pratiques et les produits ne cessent d'évoluer au rythme des découvertes technologiques. Il est essentiel de se constituer un panel de ressources pédagogiques et didactiques, notamment celles rendu disponibles par le CLEMI, et de participer à la réflexion en cours sur ce domaine d'apprentissage. Pour cela, l'évaluation de son action pédagogique est indispensable. Les dispositifs d'évaluation mis en place cette année m'ont certes permis de recueillir des données qualitatives intéressantes, mais leur remise en question et leur modification s'avère essentielle pour que les apprenants et moi-même prenions plus facilement acte des

⁶⁰ Ibid.

progrès réalisés. Tout d'abord, il me faut reprendre le questionnaire sur la consommation des médias en le réduisant et en le simplifiant, et en interrogeant également leur relation à la langue française et leurs attentes. Établir des évaluations formatives régulières, et développer davantage les procédés d'autoévaluation et de coévaluation, apparaissent comme des facteurs favorables au développement de l'autonomie. Le projet de mise en place d'une plateforme communautaire où les apprenants de la CALY pourraient nourrir un portfolio personnel est une proposition ouvrant de nombreuses perspectives, notamment défendues par Dominique Bucheton qui montre en quoi le portfolio est un « mode de socialisation et de construction identitaire » (2003).

4.3.2 Perspectives de diffusion

La mise à l'épreuve de ce module m'a donc permis d'envisager son évolution à plus long terme. Répondant à la sollicitation du CASNAV, ce module d'apprentissage sera reconduit l'année prochaine pour les adolescents de la CALY. La durée du module pourra dès lors atteindre de 150 à 200 heures d'enseignement, prévues sur tout le long de l'année scolaire. Ayant été nommée également responsable pédagogique, il me semble que les améliorations prévues, notamment en terme de passerelle avec le reste du lycée, seront plus aisément réalisables. Le CASNAV souhaite également mettre en ligne sur son site des ressources pédagogiques et didactiques à disposition des enseignants travaillant auprès des ENAF : les ressources nécessaires à la mise en place des séances que j'ai réalisées cette année, incluant à l'instar d'un manuel fiches enseignant et fiches apprenants, devraient donc être diffusées par ce site.

Ce n'est pas la diffusion de ce module en tant que tel qui est souhaitable mais la transmission des perspectives qu'il peut offrir à d'autres dispositifs pour les ENAF de plus de 16 ans ou d'autres publics. Son adaptation à des ENAF isolés est tout à fait porteuse, je l'ai moi-même expérimenté cette année auprès de collégiens isolés en cours de soutien de FLE. Le développement des compétences de ces élèves en langue française semble réellement favorisé par le biais de l'éducation aux médias, et leur épanouissement dans l'apprentissage est palpable. Enfin, d'autres apprenants peuvent être intéressés, notamment dans le domaine du Français sur Objectif Spécifique, avec des étudiants allophones en journalisme ou en communication.

CONCLUSION

L'hypothèse selon laquelle la motivation des adolescents de la CALY pouvait être dynamisée par une expérience nouvelle d'apprentissage a pu être mise à l'épreuve du terrain au cours des séances de module d'éducation aux médias. Il en résulte un bilan mitigé : oui, axer l'apprentissage du français sur l'éducation aux médias permet à ces adolescents d'acquérir des compétences de communication et d'éveiller leur curiosité en classe, cependant, la résolution de la problématique liée à leur faible implication scolaire demeure, et doit faire l'objet de toute mon attention pour la mise en place de ce module avec les nouveaux élèves de la CALY à la rentrée prochaine.

Il semble en effet que l'attitude des élèves en classe est en relation étroite avec la problématique de l'autorité. La représentation du professeur en tant que magister n'est pas une réalité figée et l'on peut envisager d'autres postures, d'autres moyens pédagogiques pour résoudre les conflits émanant d'une situation d'apprentissage captive et des tensions spécifiques vécues à l'adolescence : « il ne s'agit évidemment pas de faire de l'enseignant un psychologue à la petite semaine, mais de l'obliger à penser son enseignement en mouvement et à prendre en compte l'aspect relationnel inhérent à tout travail pédagogique »⁶¹.

Cette pacification des relations va de pair avec la manière dont le savoir est présenté à l'apprenant. Tout comme le rôle de l'enseignant est redimensionné par une posture d'éducateur qui n'est là que pour aider l'autre à s'émanciper, le savoir ne peut être présenté comme un saint graal à acquérir. Il est important de valoriser l'expression de l'apprenant et ses savoir-faire, de lui montrer que le sens ne peut émerger que de lui-même, et qu'il ne se tient pas sur un piédestal inaccessible. Il est possible dès maintenant de reconsidérer les savoirs scolaires pour tisser des liens entre l'instance de la classe et la vie quotidienne, sans tomber dans la démagogie. Faire de l'école un lieu de réflexion sur le monde, un espace d'échange sur la perception que nous en avons et un terrain d'interrogation sur la place que nous nous y faisons, pourrait contribuer à revaloriser l'éducation dans le cadre scolaire.

La reconduction de ce module d'apprentissage, et mon nouveau rôle en tant que responsable pédagogique de la CALY, vont me permettre d'approfondir encore ma réflexion sur les perspectives de l'éducation aux médias en cours de FLE et de développer

⁶¹ Sophie Audoubert, « Des enseignants qui changent l'école », *Cahiers pédagogiques* n°473, mai 2009.

mes compétences d'enseignante auprès de ce public spécifique que sont les ENA de plus de 16 ans. Travailler au cœur de l'équipe investie dans ce dispositif est une expérience passionnante, l'ouverture et le dynamisme des différents intervenants rendant possible son évolution.

Apprendre aux côtés de tous ces adolescents fut une expérience intense, et considérant maintenant leurs retours, je crois que beaucoup d'entre eux l'ont vécu avec plaisir et ont tiré profit de notre collaboration. Leur intérêt aussi bien que leur désintérêt ont été des leçons précieuses pour remettre en question mes procédés. Les richesses de leurs personnalités m'ont également permis de m'ouvrir davantage à l'altérité, et tout simplement, à leurs enseignements. Les dernières paroles de Gide dans *Les Nourritures Terrestres* me paraissent ici tout à fait appropriées : « Éduquer ! — Qui donc éduquerais-je, que moi-même ? Nathanaël, te le dirai-je ? Je me suis interminablement éduqué. Je continue. »

Les ressources en ligne ont été consultées entre janvier et août 2011.

ÉDUCATION AUX MEDIAS

OUVRAGES

- Barbey F. (2009), *L'éducation aux médias, De l'ambiguïté d'un concept aux défis d'une pratique éducative*, Editions Publibook Université.
- Chenevez O. (2000), « Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique », *Cahiers pédagogiques*, n°386.
- Corroy L. et al., (2008). *Les jeunes et les médias : Les raisons du succès*, Edition Vuibert.
- Heinderyckx F. (2003), *La malinformation. Plaidoyer pour une refondation de l'information*, Labor, Collection « Quartier Libre », Bruxelles.
- Jaquinot G. (dir.) (2002), *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*, L'Harmattan.
- Jaquinot G. (2002), « La recherche en éducation aux médias », *Les cahiers du Credam*.
- Mangenot F., Louveau E. (2006). *Internet et la classe de langue*, Edition CLE international.
- Paunesco M.-O. (2006), *Le débat en question(s). Une analyse du débat culturel « Le Masque et la Plume »*, Paris l'Harmattan.
- Piette J. (1997), « Développer la pensée critique », *Educations*, n°14.
- Porcher L., (1995) « Médias identitaires, médias partagés », *Migrants-Formation. Identité et cultures à l'école*, n°102.
- Salles D., Dufaut O. (2010). *Du papier à l'internet : la Une des quotidiens*. Scérén-CNDP.

RESSOURCES EN LIGNE

- Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias de la Communauté française de Belgique, *Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie*, janvier 2011. http://www.cfwb.be/fileadmin/sites/portail/upload/presse_super_editor/presse/documents/Declaration_de_Bruxelles.pdf
- De Smedt T., (2007) « L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles : Je clique, donc je sais mieux? ». Colloque national « Éduquer aux médias, ça s'apprend ? ». http://www.clemi.org/fr/tv/conferences/colloque_national_eduquer_aux-medias_ca_s_apprend_2007/

- *Du grain à moudre*, « En fait-on trop avec les séries télé ? », France culture, émission diffusée le 14 juillet 2011. <http://www.franceculture.com/podcast/2601121>
- Huygue J.-B. (2009). Conférence filmée « Les médias d'information, entre faire savoir et faire croire », CLEMI. <http://www.clemi.org/fr/tv/conferences/francois-bernard-huygue/>
- Meirieu P. (2008), « Eduquer aux médias, éduquer les médias : pour un sursaut citoyen », intervention durant le Congrès de la FADBEN (Fédération des documentalistes bibliothécaires de l'Éducation nationale) . http://www.meirieu.com/ARTICLES/eduquer_aux_medias.htm
- Renucci F., (2007) « L'éducation aux médias appartient à l'histoire de l'école ». Colloque national « Éduquer aux médias, ça s'apprend ? ». http://www.clemi.org/fr/tv/conferences/colloque_national_eduquer_aux-medias_ca_s_apprend_2007/
- Soulé Y. (2007), « L'éducation aux médias dans la professionnalité enseignante », Colloque national « Éduquer aux médias, ça s'apprend ? ». http://www.clemi.org/fr/tv/conferences/colloque_national_eduquer_aux-medias_ca_s_apprend_2007/
- Savino-Blind J., Bevort E., Frémont P. (2010), brochure en ligne : « Éduquer aux médias, ça s'apprend », CNDP-CLEMI. <http://www.clemi.org/fr/publications/>
- Tracy Whalen (2004), Introduction du n°26-1 de la revue « Ethnologies », <http://www.acef.ulaval.ca/261f.htm>

ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE

OUVRAGES

- *Migrants-Formation*, n°102, septembre 1995.
- Boyzon-Fradet D., Chiss J.-L. (1997). *Enseigner le français en classe hétérogène, École et Immigration*. Edition Nathan pédagogie.
- *Cahiers pédagogiques*, n°473, mai 2009, Enfants d'ailleurs, élèves en France. Edition CRAP.
- *Diversité Ville-École-intégration*, n°151, décembre 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », Edition Scérén, CNDP.

RESSOURCES EN LIGNE

- Site du CASNAV de l'Académie de Montpellier : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/casnav/carnet_adresses/Contacts.htm

INTERCULTURALITE ET SOCIOLINGUISTIQUE

OUVRAGES

- Abdallah-Preteceille M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Edition Anthropos.
- Abric J.-Cl. (1994), « Les représentations sociales : aspects théoriques », in *Pratiques sociales et représentations*, PUF.
- Boyer H. (2003). *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris L'Harmattan.
- Boyer H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*, Collection Les topos, Edition Dunod.
- Boyer H., Peytard J.-L. éd. (1990), *Les représentations de la langue : approche sociolinguistiques*, Langues Françaises, 85, Larousse.
- Guerraoui Z., Troadec B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Armand Colin.
- Hall E.T. (1979), *Au delà de la culture*, Edition du seuil, collection Points.
- Maalouf A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset.
- Zarate G. (2008). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Edition Didier.

RESSOURCES EN LIGNE

- ACELF (Association canadienne d'éducation de la langue française) (2006), *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*, http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Bornstein MH, Bohr Y. (2011), « Immigration, acculturation et pratiques parentales », in Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Bornstein-BohrFRxp1.pdf>.

DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE

OUVRAGES

- *Cahiers pédagogiques*, n°453, mai 2007, *Étudier la langue*, Edition CRAP.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Erikson F.H. (1979), *Adolescence et crise de l'identité*, Paris, Flammarion.

- Gagné G., Lazure, R., Sprenger-Charolles L., & Rope F., (1989). *Recherches en didactique et Acquisition du français langue maternelle*. Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés. Montréal : De Boeck-Université, Editions universitaires, Institut national de Recherche pédagogique.
- Gide A. (1972) , *Les Nourritures terrestres*, Gallimard.
- Illich I., (1971), *Une société sans école*, Editions Points.
- Lepage F. (2007), *L'Éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu... Interculture(s) 1*, Editions Cerisier.
- Lacadée P. (2007), *L'éveil et l'exil, Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*, Nantes, Editions Cécile Defaut.
- Meirieu P. (2008), *Cultures adolescentes*, Paris, Autrement.
- Pennac D. (1995), *Comme un roman*, Gallimard.
- Rancière J. (1987), *Le maître ignorant*, Librairie Arthème Fayard, collection Fait et Cause..
- Verdhelan-Bourgade M. (2003), « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, « Français et insertion », actes des 31° et 32° Rencontres, n°15.

RESSOURCES EN LIGNE

- Bloch M.-C. et Gerde B. (2006), « Que peut apprendre l'école des décrocheurs qui raccrochent ? », *Cahiers pédagogiques* n°444, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2424>
- Bucheton D. (2003), « Du portfolio au dossier professionnel »: http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Meirieu P., (juin 2010) « Adolescents explorateurs. Réflexions sur la pédagogie des adolescents à la lumière des apports de Maria Montessori », intervention de P. Meirieu dans le cadre de la conférence « Le développement de l'adolescent de 12 à 15 ans » http://www.meirieu.com/ARTICLES/conference_montessori.htm
- Meirieu P., « Adolescents à l'école : est-ce possible ? », article en ligne (n.d.): http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/adolescent_ecole.htm
- Versini D. (2007), *Adolescents en souffrance : plaidoyer pour une véritable prise en charge*, rapport thématique de la Défenseure des Droits de l'enfant. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000719/0000.pdf>

Document 1 : Emploi du temps de la CALY pour l'année scolaire 2010-2011.

Document 2 : Extraits du Décret 2006-830 de 2006 relatif au socle commun. Document édité par le CLEMI soulignant (en bleu dans le texte) les connaissances et compétences développées par l'éducation aux médias.

Document 3 : Questionnaire sur les habitudes de consommation médiatique remis aux ENA en début et en fin de module.

Document 4 : Retranscription des entretiens focalisés menés en juin 2011 auprès de six apprenants de la CALY pour évaluer la réception du module d'éducation aux médias.

Document 5 : Évaluation sommative proposée en fin de module. Copie de Stojan.

Document 6 : Évaluation sommative proposée en fin de module. Copie d'Adam.

Document 7 : Fiche d'activité sur la description d'image de Mahdi.

Document 8 : Fiches d'activités sur les faits divers de Stojan (fiches « observation » et « création »).

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h00 08H55	CFG ⁶²	CFG		CFG	CFG
09h00 09H50	CFG	CFG		CFG	CFG
10h05 11h00	FLE 1	FLE 1	FLE 2/ TRE ⁶³ / EaM ⁶⁴	FLE 2/ EaM ⁶⁵	Arts Appliqués
11h05 12h00	FLE 1	FLE 1	FLE 2/ TRE/ EaM	FLE 2/ EaM	Arts Appliqués
14h00 14h50	Mathématiques LE	EaM		FLE 1	FLE 2
14h55 15h45	Mathématiques LE	EaM		FLE 1	FLE 2

⁶² Préparation au CFG, Certificat de Formation Générale, par la professeure-stagiaire Charlotte Birgert et moi-même, du 21 mars au 6 juin.

⁶³ TRE, Technique de recherche d'emploi, du 5 janvier au 13 avril.

⁶⁴ A la suite du module TRE, la classe était divisée en deux groupes (un groupe en EaM et l'autre en FLE 2), alternance hebdomadaire.

⁶⁵ La classe était divisée en deux groupes (un groupe en EaM et l'autre en FLE 2), alternance hebdomadaire.

Le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire. Il définit les sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Le socle est la disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

DÉCRET 2006-830 DU 11 JUILLET 2006 RELATIF AU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES ET MODIFIANT LE CODE DE L'ÉDUCATION

Attitudes

L'intérêt nécessaire pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion suppose :

- volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- **intérêt pour la lecture (de la presse écrite, ⁽¹⁾ des livres) ;**

Connaissances

- être familiarisé avec les technologies courantes, **le traitement électronique et numérique de l'information** et les processus automatisés, à la base du fonctionnement d'objets de la vie courante.

Connaissances

Les élèves doivent maîtriser les bases de la technologie de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, **traitement et échange de l'information**, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...). Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- **que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.**

Attitudes

Le développement du goût pour la recherche d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une *attitude responsable* - cinquième domaine de la définition du B2i - qui suppose :

- **une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;**
- **une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.**

Capacités

Les élèves doivent être capables :

- **de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, graphiques, schémas, tableaux, représentations cartographiques, photographies, images de synthèse) ;**
- de situer dans le temps, les événements, œuvres littéraires ou artistiques, découvertes scientifiques ou techniques étudiées et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace, un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- **de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité.**

Attitudes

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- **le respect de la vie privée ;**
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :
 - conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité,
 - sens de la responsabilité par rapport aux autres,
 - nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

Capacités

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- **savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;**
- **savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;**
- **apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique et mettre à distance l'information ;**
- **savoir distinguer virtuel et réel ;**
- **être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;**
- **savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).**

B - ESPRIT D'INITIATIVE

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet

- toujours validé par l'établissement
- valorise l'implication de l'élève.

Questionnaire sur votre consommation des médias

Nom :

Date :

VOUS ET LA TELEVISION

- Regardez-vous la télévision ?

Oui, souvent.
 Oui, parfois.
 Non.

- Vous regardez la télévision :

En français.
 Dans une autre langue. Laquelle?.....

- Combien de temps regardez-vous la télévision ?

.....heures par jour.

.....heures par semaine.

- A quelles heures de la journée regardez-vous la télévision ?

Entreetet entreet.....

- Avez-vous une ou plusieurs chaînes préférées ? Oui Non

Lesquelles ?.....

- Quels types de programme aimez-vous regarder :

Informations / actualité
 clips musicaux
 Jeux télévisés
 Séries
 Dessins animés

- o Emissions de télé-réalité
- o Films
- o Publicités

VOUS ET L'INFORMATION

- Comment vous informez-vous ?
 - o avec le journal. Lequel ?
 - o avec la radio. Laquelle ?
 - o avec le journal télévisé. Sur quelle chaîne, à quelle heure ?
 - o avec internet. Quel site ?

- Quels sujets d'informations vous intéressent?
 - o Les animaux
 - o La cuisine
 - o L'économie
 - o La politique
 - o Le cinéma
 - o La culture
 - o Le théâtre
 - o La peinture
 - o La littérature
 - o La Bande Dessinée (BD)
 - o La musique
 - o Les concerts
 - o Les clips musicaux
 - o Les stars
 - o L'environnement, l'écologie
 - o Le sport
 - o Les voyages
 - o La photographie
 - o L'emploi
 - o Les séries télé
 - o Les jeux
 - o Les jeux en ligne
 - o Autres ?

VOUS ET LA PRESSE ECRITE

- Lisez-vous des magazines ?

- Oui, souvent.
- Oui, parfois.
- Non

- Vous lisez des magazines :

- En français
- Dans une autre langue. Laquelle?

- Quels magazines lisez-vous ?

.....

- Où lisez-vous ces magazines ?

- Chez moi
- Au lycée
- Marchands de presse
- Chez des amis
- Autres.....

VOUS ET LA RADIO

- Ecoutez-vous la radio ?

- Oui, souvent.
- Oui, parfois.
- Non

- Vous écoutez la radio :

- En français
- Dans une autre langue. Laquelle ?.....

- Où écoutez-vous la radio ?

- Chez moi
- Dans les transports (bus, train...)
- Chez des amis
- Autres.....

- A quelles heures de la journée écoutez-vous la radio ?

Entreetet entreet.....

- Quels types de programmes radio aimez-vous écouter ?

- o Musique
- o Informations
- o Divertissement (cuisine, culture, ...)
- o Jeux
- o Analyse de société (sociologie, politique, économie, ...)
- o Publicité
- o Autres.....

VOUS ET L'INTERNET

- Utilisez-vous internet ?

- o Oui
- o Non

- Si oui, à quelle fréquence ?

- o 1 ou 2 fois par mois
- o 1 fois par semaine
- o 1 fois par jour
- o plusieurs fois par jour

- Où utilisez –vous internet ?

- o A la maison
- o Chez mes amis
- o Au cyber-café
- o Au lycée

- Vous utilisez internet pour :

- o Informations
- o Documentation
- o Acheter des voyages
- o Acheter des objets
- o Ecrire des mails
- o Rencontrer ou dialoguer avec d'autres personnes

- o Regarder des vidéos
- o Télécharger/écouter des musiques
- o Télécharger/regarder des films

- Quels sites internet utilisez-vous ?

- o Myspace
- o Facebook
- o Hotmail
- o Twitter
- o Deezer
- o Spotify
- o Autres :

VOS LOISIRS

- Quels sont vos hobbies/loisirs ?

- o Sport
- o Lecture
- o Théâtre.....
- o Cinéma.....
- o Musique.....
- o Jeux
- o Autres

1. ENTRETIEN FOCALISE AVEC TIAGO ET SAMIRA.

E : Ce qui m'intéresse, c'est qu'on parle de qu'on a fait ensemble cette année. Alors...

Samira : On a fait... les publicités.

E : on a étudié des publicités, et quoi encore ?

Tiago : las pages des journaux, on a étudié les pages des journaux.

E : Oui, les premières pages, et qu'est-ce qu'on a vu encore ?

Hugo : Les différences entre images.

E : Oui. Quoi d'autre ?...

Samira : La caricature.

E : Oui, la caricature, le dessin de presse. ... et le fait divers, vous vous souvenez du cours sur les faits divers ?

Samira : Oui ! Je souviens ça !

E : Vous deviez écrire chacun votre fait divers.

Tiago : Oui c'est quand Stojan faire que Wafa elle est tombée du quatrième étage.

E : Voilà, c'est ça, tu t'en souviens bien. Bon, au tout début, on a vu comment décrire une image, c'est ce que tu voulais dire Tiago ?

Tiago : Ouai. On a fait aussi le vocabulaire... et comment décrire une photo, oui.

Samira : On a parlé des Droits de l'Homme.

Tiago : et analyser une publicité.

Samira : les magazines aussi.

E : Oui, analyser une publicité, les magazines, les journaux.

Tiago : on a faire des questions pour une interview à des personnages connus.

E : Oui, et maintenant, si je vous demande à tous les deux : comment est-ce que vous avez ressenti ce cours ? Samira, est-ce que tu pourrais donner des adjectifs sur ce cours ? est-ce que c'était intéressant, ennuyant, sympa ? vous avez le droit de tout dire, même si ce n'est pas gentil !

Samira :... hum, j'intéresse votre cours, et je rigole aussi, avec vous quand vous parlez, vous discutez. Je trouve sympa, je crois jamais je me trouve absente de votre cours.

E : D'accord, est-ce que c'était un cours compliqué, normale, ou facile ?

Samira : Normal, non, normal.

E : Très bien, et toi Tiago, est-ce tu dirais que c'était ennuyeux, est-ce que c'était motivant ?

Tiago : Non, ça va, parce que s'il y a des choses que je comprends pas vous traduisez espagnol, je comprends, et après j'ai découvert nouvelles choses sur la publicité, sur les journaux,... oui, c'est bien.

E : Bien, d'accord...

Tiago : C'est différent.

E : C'est différent ?

Samira : Oui, c'est...

E : C'est différent des autres cours de français ?

Tiago : Oui

E : Oui ? et est-ce que vous pensez que c'est bien pour des élèves comme vous qui viennent d'arriver en France ?

Tiago : Ouai

Samira : Oui oui oui.

E : Oui, pourquoi ?

Tiago : Pour connaître autre chose.

Samira : Parce que dans les autres cours, comme X est pas vous, elle parle juste le cours, juste le vocabulaire et les verbes, mais non, vous discutez pour tous.

E : Oui ?

Samira : Vous parlez sur la vie, vous parlez de tous, vous racontez les... comment on dit ? les week-end, qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce que... c'est ça.

E : D'accord. Et du coup, parler de tout, et faire de l'éducation aux médias, et parler des pubs que vous voyez, des reportages télé, etc... est-ce que vous pensez que ça vous a aidé, au quotidien ?

Tiago : Oui, moi oui.

Samira : Oui.

Tiago : Parce que moi je connais quelques mots et après je connais tout.

Samira : oui, c'est ça le vocabulaire, oui.

E : Beaucoup de vocabulaire ?

Samira : Oui

E : Pour mettre des mots sur les choses que vous voyez au quotidien ?

Samira : Il y a des choses que je connais pas et maintenant oui

Tiago : moi aussi

E : Comme quoi par exemple ? qu'est-ce que vous ne connaissiez pas ?

Samira : Comme les « médias » par exemple, médias j'ai jamais entendu ça ce mot, et maintenant je sais qu'est-ce ça veut dire.

E : et toi Tiago ?

Tiago : Oui, par exemple, les interviews.

E : oui ?

Tiago : quelques mots je comprenais pas, et maintenant je vois et ça va mieux... peut-être aussi ça aide pour entendre le senti... sentido ?

E : pour mieux comprendre le sens ?

Tiago : oui, des publicités par exemple.

E : Ah oui, c'est plus facile avec ce cours, tu crois ?

Tiago : Oui

Samira : oui, oui, oui maintenant.

E : D'accord, et est-ce que vous pensez que ça vous a appris quelque chose sur la langue française ?

Tiago : Oui bien sûr parce que nous appris le vocabulaire nouveau, différent des autres profs, des trucs comme ça, différents de l'école et des autres profs. Ils parlent d'autres choses, des verbes... hum... c'est différent.

Samira : Oui c'est différent. Comme X il parle pas avec nous. JUSTE le cours.

E : hum hum, mais c'est bien aussi pour apprendre le français.

Samira : Non, c'est pas bien. On a besoin d'entendre le français.

Tiago : Non, c'est comme jeudi dans notre dernière cours, c'est bien de parler, de penser ensemble.

E : Jeudi ?

Tiago : oui, c'est bien de parler parce que...

Samira : Oui, on a besoin d'entendre le français, pour voilà...

Tiago : bien sûr, pas tout écrire. Parce que si écrit tout, ça parle pas, ça va pas. Un peu de tout c'est mieux.

E : Ah, très bien. Et vous vous souvenez, la dernière fois, Mahdi a dit qu'il y avait trop d'écrit pour le cours d'éducation aux médias...

Tiago : Non, pour vous ça va, non. Oui, parfois oui, mais ça va parce que nos écrivons beaucoup sur la description d'une image, des magazines, des trucs comme ça.

Samira : non, non, vous pouvez dire, il y a beaucoup de feuilles, je peux pas le ranger tous, mais beaucoup d'écrit, non.

E : d'accord, mais il y a beaucoup de feuille ? je pensais que ça pouvait vous aider à vous organiser, pour ne pas tout écrire dans un cahier.

Tiago : oui, non, moi je trouve, c'est mieux comme ça, en feuilles.

Samira : oui, c'est ben, c'est facile pour comprendre, plus facile pour apprendre. C'est... quand vous explique, c'est pas écrire, c'est apprendre le français.

Tiago : C'est pour, euh... comment dire... pour ENTENDRE... pour parler, comme ça.

E : oui ? d'accord. Et sur la culture en France, est-ce que vous avez l'impression d'avoir appris des choses sur la culture française ?

Samira : Oui, par exemple, je savais pas, il y a le coq, euh, comment ça s'appelle... le sym... le sym...

E : Le symbole ?

Samira : oui c'est ça le symbole. Oui, et Marianne, je savais pas moi.

Tiago : oui, moi je connaissais pas aussi.

E : Tu ne connaissais pas tout ça aussi ?

Tiago : non, et au Portugal aussi il y a un coq.

E : Ah bon ?

Tiago : oui, c'est à côté de ma ville. Oui et c'est très connu par le monde.

E : ah oui, et comment on dit coq en portugais ?

Tiago : galdo. Il s'appelle galdo de Barcelos. Ic c'est Barcelos, après trois villes, et après c'est ma ville. C'est un symbole traditionnel portugais.

E : et il y a d'autres symboles comme celui-là ?

Tiago : je sais pas, j'aime pas l'histoire au Portugal.

E : D'accord. Bon, et, maintenant en juin, est-ce vous pensez que votre consommation des médias a changé depuis février ? est-ce que vous regardez plus, ou moins la télévision ? est-ce que vous lisez plus, ou moins, les magazines, les journaux... ?

Samira : Non, pareil...

Tiago : non, pareil, mais maintenant, des fois quand je regarde, j'entends.

E : Maintenant quand tu regardes, tu comprends mieux ?

Samira : oui, ça dépend. Par exemple, je prends la fille avec euh, comment s'appelle ?...

E : Le président italien, Berlusconi ?

Samira : c'est ça, la fille et l'affaire...

E : L'affaire Ruby, le Rubagate, c'est ça ?

Samira : Oui, j'ai regardé encore, j'ai cherché sur l'internet, et je comprends, même après, à la télé.

E : Tu te souviens Tiago quand on a vu ça ?

Tiago : oui, c'était dans les premières jours.

E : Oui, dans les premiers temps, oui. Donc, vous me dites qu'il y a des choses que vous avez mieux comprises dans l'actualité ?

Tiago : oui, voilà.

E : Très bien. Et est-ce qu'il y a des choses que vous auriez aimées étudier plus encore ?

Tiago : Décrire une image

E : Plus encore ? encore plus de description d'image ?

Tiago : Oui !

E : D'accord, pourquoi ?

Tiago : parce que toutes les personnes de dire des choses différentes, toutes les personnes elles pensent pas la même...

E : D'accord, donc ça c'est intéressant ?

Tiago : Bien sûr.

E : D'accord, plus de description d'image. Et toi Samira, est-ce que tu aurais travailler plus sur un médias en particulier, comme internet, la télé, la radio ?

Samira : oui, les magazines.

E : Ah, oui, pourquoi ?

Samira : parce que moi ça m'intéresse.

E : D'accord, et est-ce vous pensez qu'un travail sur internet, ça aurait été intéressant pour vous ?

Tiago : moi ça va.

Samira : oui parce que moi je fais des recherches sur l'emploi, la musique, les films, et ça peut aider.

E : donc apprendre à faire des recherches sur internet ?

Samira : oui, ça ce serait bien.

E : D'accord. Maintenant, est-ce que vous avez des critiques à faire sur ce qu'on a vu ensemble, sur ce cours d'éducation aux médias ou sur moi ? parce que moi aussi j'ai besoin de critiques. Est-ce qu'il y a des choses que j'ai mal faites ?

Tiago : non, vous comprendre la personne.

E : J'essaie ! mais est-ce que vous avez des critiques à faire ?

Tiago : Non.

E : vous avez le droit de me le dire, par exemple : vous criez trop, vous ne criez pas assez, vous devriez jeter Mahdi par la fenêtre de temps en temps (rires)...?

Samira : Je peux dire moi quelque chose ?

E : Ah oui ! tu peux tout dire Samira.

Samira : Oui. Parce que vous comme parlez avec euh... les garçons, les gens, très gentille, ils pensent autre chose les gens, c'est pas vous, c'est les autres, ils pensaient comme vous comme collègue, normale, vous arrivez, normale, tu vois ? mais comme professeur : « aujourd'hui, il y a cours ? » : « Oui », il faut pas de parler, euh... oui, vous comprenez ?

E : oui, ça veut dire que je suis pas assez...

Tiago : Oui, euh...

E : dure ? enfin, pas assez...?

Tiago : Oui, parce qu'après il n'y a pas de respect.

Samira : Oui, si vous voyez Isay, il s'en fout pour vous.

Tiago : Isay il s'en fout des cours.

Samira : Oui, c'est pas comme X. Si X demande de répondre à quelque chose, il répond, mais vous il s'en fout pour vous...

E : Tu veux dire que j'avais pas assez d'autorité.

Samira : Oui, il faut... comme ça (*elle montre un carré avec ses mains*).

E : d'accord,

Tiago : non, mais attends attends, à la fin de l'année, là, Madame elle va aller au poste de police, pour tout dire comment on était (rires).

E : Bon, donc finalement ce cours, vous le conseillez pour d'autres élèves ?

Samira : Oui, c'est bon, maintenant c'est fini l'année, mais l'année prochaine, si vous voulez le faire, il faut... un peu...

E : être plus autoritaire ?

Samira : Oui, ça marchera mieux. Non pour moi, et pour lui, ça va, nous, on fait pas trop de bêtises...

Tiago : on crée pas de problème...

Samira : Mais il y a des gens qui ici (*elle montre sa tête*) ils sont petits, voilà, c'est ça...

Tiago : la mentalité... c'est pas pour nous, moi normal.

E : Et alors, qu'est-ce que vous en pensez, qu'est-ce qu'il faut faire pour intéresser des adolescents comme Isay ou Mahdi?

Tiago : Peut-être faire autre chose... faire... euh... un peu meilleur, les trucs qu'il faut écrire...

Samira : Il faut pas rigoler.

E : Pas rigoler...

Samira : Non, il faut pas rigoler tout le temps.

Tiago : Peut-être parler plus avec les élèves...

E : Toi Tiago, tu crois qu'il faut faire des choses moins scolaires ?

Tiago : pas tout le temps, mais parfois, ça va, un peu.

Samira : Non, le cours, ça va, c'est bien, c'est très bien. Mais les autres, c'est pas nous.

(...)

2. ENTRETIEN FOCALISE AVEC MAHDI ET ISAY.

E : Je voulais qu'on parle ensemble de ce que nous avons vu en cours. Vous souvenez de ce que l'on a vu en cours ensemble ?

Mahdi : Je me rappelle euh... on a... on avait les photos, télévision, les photos avec « en dessous, en haut, premier plan, le deuxième plan, »...

E : Oui, la description d'image ?

Mahdi : Oui.

E : Et toi Ivan ? Tu te souviens ?

Isay : Hum, oui, publicité, image, texte, le journal, beaucoup...

E : Beaucoup ?

Mahdi : les magazines

Isay : et la radio

Mahdi : y des vidéos.

E : Oui, des vidéos. Bon, d'accord, on a vu beaucoup de chose, et on a essayer de décrypter ces médias. Alors, Mahdi, donne-moi quelques cours pour décrire ce cours. Est-ce que c'était difficile, normale, trop facile ? ... la dernière fois par exemple tu me disais qu'il y avait trop d'écrit. C'était motivant ? c'était ennuyeux ?... c'était chiant⁶⁶ ?

Mahdi : c'était... euh... comment je peux dire ? c'était rigolo.. et un peu chiant...

E : Oui, alors pourquoi c'était « rigolo » ?

Mahdi : Parce qu'on a travaillé avec des publicités, des journaux, des magazines, euh...

E : hum, et alors pourquoi c'était « chiant » ?

Mahdi : hum, je sais pas, parce qu'on est là, tout le temps...

E : parce que c'est l'école.

Mahdi : voilà, c'est l'école, t'as compris...

E : c'est juste le fait d'être à l'école ?

Mahdi : Voilà, d'être enfermé dans une chambre comme ça, comme si on était à la prison, tu vois, on est comme des... pfff, je sais pas.

E : ça aurait été mieux d'être dehors ?

Mahdi : Oui, dehors, à l'air, où tu te sens bien...

E : Tu crois que dehors tu aurais pu te concentrer ?

Mahdi : Hum...

Isay : On n'aurait pas pu emmener la télé.

⁶⁶ L'utilisation du terme « chiant » peut paraître déplacé de ma part. Considérant l'attitude réfractaire de Mahdi, je souhaitais le mettre à l'aise en lui montrant qu'il pouvait désormais utiliser ce mot (récurrent chez lui), afin d'éviter toute inhibition et pouvoir recueillir les vrais sentiments du jeune homme face à son expérience d'apprentissage.

Mahdi: Bref, on aurait pu emmener le portatil (*l'ordinateur portable*)

E : Et toi Isay ? Tu pourrais donner quelques mots pour qualifier ce cours ? est-ce que c'était intéressant, motivant, ou ennuyant, trop difficile ?...

Isay : Je sais pas.

E : Est-ce que ce cours t'a plu ?

Isay : Je sais pas.

E : D'accord. Bon, est-ce que vous pensez que vous avez progressé en français, sur la langue française avec ce cours-là?

Mahdi: Un peu oui, pour les mots, on a appris beaucoup de mots.

E : hum hum, le vocabulaire. Et toi (*à Isay*) ?

Isay : oui, je peux plus bien parler français, un peu écrire, un peu lire, oui.

E : Très bien, et est-ce tu crois que ce cours t'a aidé dans ta vie de tous les jours ? quand tu regardes la télé, le journal, les magazines ... ?

Mahdi: Oui

Isay : moi, je regarde pas télé.

Mahdi: avant je regardais la télévision je comprenais pas.

E : Et tu crois que mon cours t'a aidé à mieux comprendre ?

Mahdi: Ouai. Avant moi quand je regardais la télévision, je comprenais rien, je regardais, ils parlaient et ça y est, ils parlaient. Là maintenant, je comprends qu'est-ce qu'il veut dire, les mots, tout, comment ils les vocalisent, et je regarde comment ils font. Là tous les jours, je regarde *X Factor* à la télévision.

E : X Factor, c'est quoi ?

Isay : Oui, je sais ça.

Mahdi: euh... Factor X ? C'est sur M6. Ils sont des gens qui viennent, ils font une candidature, ils viennent au milieu, ils commencent à chanter, à faire rigoler, ... en *actuacion* de théâtre, des trucs comme ça...

E : Ah, c'est une émission où tu montres tes talents ?

Mahdi: Voilà, exactement.

Isay : En Russie, il y a ça aussi.

Mahdi: Il y en a quatre qui sont juges, ils donnent des points, ils donnent, 7, 3, il y en a qui donnent 10, et le maximum, c'est 20, la moyenne c'est 10.

E : D'accord, et ça, ça te plait ?

Mahdi: ouai, un peu... avec la copine, euh... à elle ça lui plait, à moi ça me plait pas, mais si elle regarde, toi tu dois regarder (*rires*) !

E : Bon, et toi Isay, tu as l'impression de mieux comprendre quand tu regardes la télévision ?

Isay : avant rien, rien du tout.

Mahdi: non, avant, et Adam, rien du tout.

E : Ok, maintenant, est-ce que vous pensez que ce cours-là, il était utile, il est bien, pour des élèves comme vous qui viennent d'arriver en France ?

Isay: Oui, c'est bien.

Mahdi: Oui, bien sûr, c'est bien.

E : Ah oui, c'est bien ?

Mahdi: c'est bien, comme ça, ça apprend les gens, quand il arrive il connaît même pas la situation d'il est où, comme ça, il apprend la langue, il voit comment les lettres elles sont écrites et tout.. C'est utile, comme ça les gens ils s'actualisent avec la télévision, ils voient qu'est-ce qu'ils passent dans les journaux, il apprend les mots de que... ça c'est les journaux, ça c'est un *Nouvel Obs*, ça c'est ça...

E : Et toi Ivan ?

Isay : oui, c'est bien, comme Mahdi.

E : Très bien. Et maintenant, en juin, vous utilisez les médias différemment ? Est-ce que vous regardez les journaux, la télé, les magazines, de la même manière qu'en février ?

Isay : Moi, je regarde moins. Parce qu'il fait beau, je sors beaucoup.

E : Et toi Mahdi ?

Mahdi : Ouai, moi je regarde... même quand je vais chez le coiffeur, chez Blondet, y'a des journaux et des magazines, moi je prends des magazines, ceux de voiture et tout.

E : Oui ? Et est-ce que tu as l'impression que tu les lis différemment ?

Mahdi : Ouai, quand je lis là maintenant, je la regarde pas toute seule la photo *como* avant, là maintenant je lis même les lettres petites. Avant tout seuls les grandes lettres et les photos. Maintenant je lis un peu de ça, un peu de ça. Avec le cours, on a appris ça.

E : Et Ivan, dis-moi, qu'est-ce que tu aurais aimé étudié sur les médias ?

Isay : plus d'internet, plus de radio.

Mahdi : la télévision.

Isay : Non, j'aime pas la télévision.

E : Alors, plus d'internet.

Isay : Apprendre sur Facebook, MSN, savoir comment ça marche en français... et ICQ...

E : D'accord. Et toi Mahdi ?

Mahdi : plus d'actualité internationale et dans tout le monde, dans les vidéos, qu'est-ce qu'il passe dans la India, qu'est-ce qu'il se passe dans le Brasil, essayer d'expliquer tout ça.

E : Bon, très bien. Est-ce que vous avez des critiques sur ce cours ?

Isay : Non.

Mahdi : il faut encore plus de choses différentes, plus de « matériel ».

E : De matériel ?

Mahdi : oui, voir différents trucs, encore plus.

3. ENTRETIEN FOCALISE AVEC ADAM ET STOJAN.

E : Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait ensemble en cours ?

Adam : Oui, nous avons parlé pour les médias, multimédias, les publicités, des trucs comme ça...

Stojan : on a vu les crimes à la télé... les euh... faits divers... où j'ai écrit que... Wafa, ... par la fenêtre... (rires)

E : Oui, et quoi encore ?

Stojan : on a vu des pubs rigolo, on a travaillé les droits de l'homme, on a vu aussi les pubs d'avant, de 45, et les pubs maintenant... euh... Adam, continue !

Adam : euh... la télé, les photos, tout quoi !

E : Comment vous qualifieriez ce cours ? comment vous l'avez ressenti ?

Stojan : ben pour moi il était bien, tranquille, cool !

Adam : oui, c'était bien, c'était pas difficile, c'est facile, voilà, nous faire rigoler et voilà.

E : Oui ? et est-ce que vous pensez que vous avez progressé en français grâce à ce cours ? On ne parle pas ici des autres cours, juste celui-là.

Stojan : oui, oui, juste ce cours. Bien sûr, parce qu'on travaille les pubs, maintenant, on lit mieux les pubs grâce à vous.

Adam : moi aussi je lis plus bien. Et les mots aussi bien sûr.

Stojan : oui, les mots.

E : Et dans votre vie de tous les jours, est-ce que ça vous a aidé un peu à mieux comprendre ce qui vous entoure ?

Stojan : oui, moi oui. Je sais pas comment dire, mais oui... avant, la pub en français je sais pas.

Adam : oui parce qu'on a appris trucs comme ça : titre, logo, le slogan...on sait maintenant...

Stojan : oui, les pubs, avant je savais pas où la marque, le titre, sur la pub, maintenant je sais.

Adam : oui, on sait qu'est-ce que c'est ça, ou ça, ou ça.

E : Est-ce que vous pensez que pour des élèves comme vous qui viennent d'arriver en France, est-ce que vous pensez que ce cours est utile ?

Adam : Oui, bien sûr. C'est quelque chose d'important pour habiter en France.

Stojan : C'est important votre cours comme l'autre cours de X, ou de X.

E : D'accord, c'est important pour vous. Et par rapport à la culture française, et sur la France en général, est-ce que vous avez appris des choses avec ce cours ?

Stojan : oui, par exemple les droits de l'Homme, je sais pas, y'a encore, sur les symboles de la France, on a parlé aussi de l'hymne... l'hymne national... et la femme, aussi en photo, et sur la peinture... euh...

E : Marianne ?

Stojan : Oui, Marianne !

E : Et depuis février, puisque je ne suis là que depuis février, est-ce que vous pensez que vous regardez la télévision, les publicités, les journaux, les magazines, de manière différente ?

Stojan : Oui, oui ! et c'est à cause de vous la vie de ma mère !

Adam : oui, c'est vrai.

E : Ah oui ? tu as un exemple ?

Stojan : oui, avant je vois dans le You Tube le crime de police ou truc comme ça, je regardais juste le crime, comment il *escape* ou truc comme ça, mais maintenant je vois tous les détails, doucement. Par exemple, je vois la télé, une émission, je comprends mieux. Avant, je voyais juste : ils jouent, ils jouent, ils jouent. Avant si je vois le film, je vois l'acteur, je fais pas attention, mais maintenant je fais plus attention.

E : Toi aussi Adam ?

Adam : Oui, sérieux oui.

E : Et qu'est-ce que vous auriez aimé étudier davantage sur les médias ?

Stojan : ah, moi, les paparazzi, les trucs de l'image et tout.

E : D'accord.

Adam : oui, comme quand on a vu les livres de bibliothèque, qu'on a fait des recherches, ...

E : D'accord, la recherche documentaire alors. Maintenant, est-ce que vous avez des critiques sur ce cours ?

Adam : Non

Stojan : non, pas de critique.

E : Et pour vous intéresser davantage, j'aurais pu faire quelque chose ?

Stojan : je sais pas, c'est nous qui sommes pas bien.

E : Je ne sais pas si « vous n'êtes pas bien », je pense que vous n'étiez pas toujours motivés.

Stojan : c'est ça.

E : Et alors, pour vous motiver, est-ce qu'il aurait fallu faire plus de chose, moins de chose, des choses différentes ?

Adam : Non, pas plus, pas moins.

Stojan : Non, il faut rien changer, (*au micro de l'ordinateur*) il faut pas changer la Madame !

Evaluation 1 dm

Nom : JOVANOVIC
Note : 16/20

Exercice 1 : La publicité



Observez la publicité ci-dessus et répondez aux questions.
Pour chaque question, répondez par une phrase.

- Quelle est la marque en promotion dans cette publicité ?
✓ La marque de cette publicité est ~~DS3 ANTI RETRO~~ Citroën.
- Quel est le produit en promotion dans cette publicité ?
✓ le produit en promotion dans cette publicité est : la DS3 ANTI RETRO.
- Quel est le slogan de cette publicité ?
✓ le slogan de cette publicité est : "PRODUIRE CE N'EST PAS REPRODUIRE".
- Où se situe le logo de la marque ?
le logo de la marque se situe :
en bas ~~à gauche~~ à droite.

3/4

Exercice 2 : Vocabulaire des médias

- Remplace les 10 mots suivants dans le texte:
journaliste / photographe / présentateur / télévision / camera-man / sujets
d'actualité / interviews / radio / journaux / internet

Le journaliste écrit des articles. Pour trouver des informations, il va souvent sur le terrain faire des sujets d'actualité

Un journaliste peut travailler pour la télévision, pour la radio pour la presse écrite, et pour des interviews en ligne sur internet.

Souvent, un photographe vient avec lui en reportage pour prendre les photographies qui illustreront son article.

Le journaliste qui présente le journal télévisé s'appelle le présentateur. C'est lui qui choisit les sujets journaux dont il parlera dans son journal télévisé.

Pour la télévision, les journalistes ont besoin d'un camera-man pour filmer leurs reportages.

3/5

Exercice 3 : La photographie de presse

1. Retrouvez la légende correspondant à chaque photographie.

- E Un dictionnaire bilingue, du papier et des crayons sont prévus pour aider les participants. S. ORTOLA / 20 MINUTES.
- C Le photographe japonais Toya Chiba, fait face au tsunami à Kamaishi (Japon), le 11 mars 2011. KYODO / REUTERS
- B Un incendie s'est déclaré à l'Elysée Montmartre, à Paris (18e), le 22 mars 2011. SEBASTIEN ORTOLA / 20 MINUTES
- D Kate Middleton et le prince William le 8 mars 2011 à Antrim, en Irlande du Nord. REUTERS / PHIL NOBLE
- F Une cinquantaine de militants écologistes opposés à l'exploration et l'exploitation des gaz et des huiles de schiste manifestent dans les rues de Marseille. (AFP)
- A Manifestation contre le gouvernement du président Blaise Compaoré, le 8 avril 2011 à Ouagadougou, au Burkina Faso. (© AFP Ahmed Ouoba)

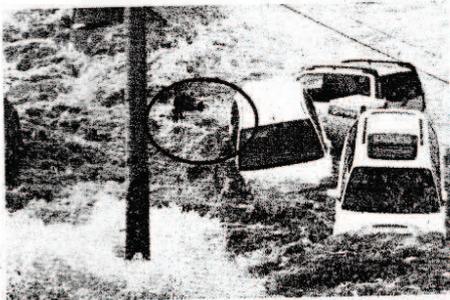
3/3



A



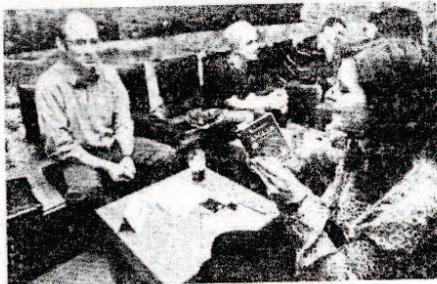
B



C



D



E



F

2. Décrivez cette photographie et expliquez pourquoi elle vous plait ou non (minimum 70 mots)



Etats-Unis, New Jersey, 1951. Photo © Elliott Erwitt / Magnum Photos

Dans cette photographie il y a ~~seize~~ six militaires et ~~ils~~ ils sont aux Etats-Unis, New Jersey en 1951. On voit un personnage au premier plan dans première cage et ~~il~~ il rigole. Je pense qu'ils sont gagnés la bataille et ils ~~ont~~ heurés. On voit encore cinq personnes au deuxième ~~plan~~ plan et ils marchent tranquillement et ~~normalement~~ normalement. Je aime cette photographie parce que je aime les arts armes et je aime les batailles. (la photographie est Elliott Erwitt / Magnum Photos.)

Auto-évaluation		☺
Pour rédiger cette description :		
J'ai présenté les sources de cette photographie.		1,5/1,5
J'ai décrit les éléments du plus important au moins important .	☺	1,5/1,5
J'ai dit où se situent les éléments sur la photographie.	☺	1,5/1,5
J'ai expliqué pourquoi j'aime bien ou pourquoi je n'aime pas cette photographie.	☺	1,5/1,5
J'ai respecté la longueur du texte demandée.	☺	1,5/1,5
J'ai relu mon texte et j'ai vérifié:		
L' orthographe des mots.	☺	0/1
La ponctuation et les majuscules .	☺	1/1
La terminaison des verbes.	☺	0/1

7 / 10

Exercice 4 : La Une du journal

Observez la Une (page suivante), et répondez aux questions (pour chaque question, répondez par une phrase) :

1. Quel est le nom de ce journal ?

~~Le Libérateur~~
Le nom de ce journal est "L'Indépendant"

2. Quelle est la date de parution ?

~~Le 13 novembre 2011~~
La date de parution est le 13 novembre 2011

3. Quel est le prix de ce journal ?

~~2,90€~~
Le prix de ce journal est 0,90€

4. Quel est le titre du sujet qui fait « La Une » ?

"8000 opposants réunis hier à Nant (Aveyron)
Gaz de schiste : La nouvelle lutte du Larzac"

5. A quelle page peut-on trouver un article sur la Lybie dans ce journal ?

Lybie on peut le trouver dans la page 18.

6. Combien y a-t-il de publicité sur cette page ?

Il y a ^{six} ~~trois~~ publicités dans cette page.

7. Lisez la présentation de l'article intitulé « Un mariage à tout casser ». Qui va se marier ?

William, fils du Prince de Galles va se marier avec Kate Middleton.

5,5/7

La route fait deux nouvelles victimes

Un homme d'une quarantaine d'années est décédé samedi soir à Sainte-Marie-la-Mer. Hier matin, c'est au Barcarès qu'un homme de 32 ans a perdu la vie dans une sortie de route. P. 3

DU 21 AU 25 AVRIL 2011 PERPICAN PARC EXPO

PERPICAN

L'INDÉPENDANT

CATALAN

8000 opposants réunis hier à Nant (Aveyron)

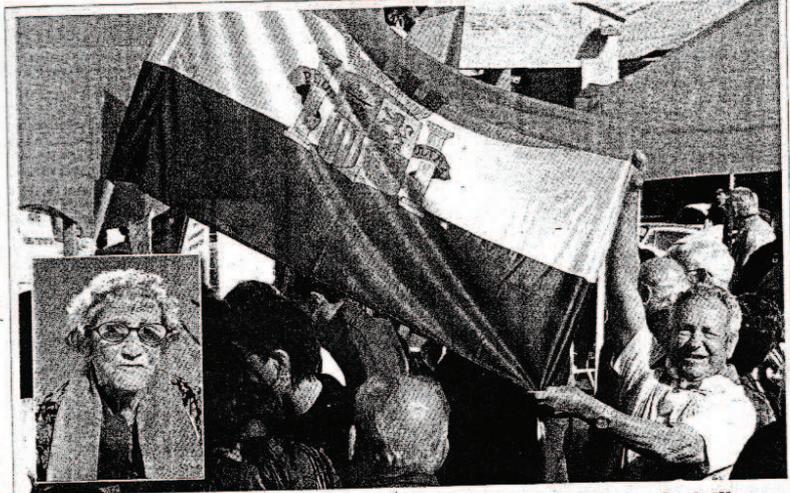
Gaz de schiste : la nouvelle lutte du Larzac

■ Environ 8 000 personnes se sont rassemblées dans le Larzac, pour dire non au gaz de schiste. ■ José Bové, chef de file de la contestation, a appelé à manifester devant l'Assemblée nationale. ■ Les députés doivent en effet examiner les 10 et 11 mai un texte de loi sur cette question. Page 17

SOCIÉTÉ
Ivre, il fonce sur l'abri de bus: 3 morts
 Samedi vers 19 h 45, un automobiliste ivre et sans permis, au volant d'une petite berline, a foncé dans un abri de bus à Chelles, en Seine-et-Marne. L'accident a fait trois morts, une femme et sa fille âgée de trois ans ainsi que l'oncle de l'enfant, et trois blessés. Page

ITALIE
Des migrants bloqués à la frontière
 Tous les trains en direction de la France, partant de Vintimille, dernière ville italienne avant la frontière, ont été annulés, hier, alors qu'un "train de la dignité" devait rejoindre Nice. Page 13

LIBYE
En finir avec Kadhafi
 Le président du Conseil européen, Herman Van Rompuy, a déclaré, hier, que le départ de Mouammar Kadhafi était "le but principal" de la coalition. Page 18



Les 80 ans de la II^e République espagnole commémorés à Lille
 Quelque 1 200 descendants de Républicains espagnols sont venus de toute la France et d'Espagne pour célébrer le 80^e anniversaire de l'éphémère II^e République (1931-1936). Les vétérans ont été honorés. Photo Philippe Rouah Page 3

CÔTE D'IVOIRE
Le temps de la vengeance
 A Abidjan, soldats et fidèles de Ouattara traquent les partisans présumés de l'ancien président, la haine au bout des fusils. Page

GB
Un mariage à tout casser

Ce pourrait être le mariage du siècle. Le 29 avril, Kate Middleton, enfant de la middle class, dira oui à William, fils du Prince de Galles et héritier de la couronne britannique. La note des noces s'annonce d'ores et déjà élevée. Les parents de Kate déboursent

Premier cahier
 ▶ Le comet P. 12
Deuxième cahier
 ▶ Les cinémas P. 31
 ▶ Les courses P. 32
 ▶ Petites Annonces P. 33 à 35
 ▶ Annonces légales P. 35 à 36

AU CŒUR DE LA FRANCE

LES ANNONCES DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

SAINT-ESTÈVE
 du vendredi 22 au lundi 25 avril 2011
 de 10 h à 19 h
 Espace St-Mamet
59^{ème} Salon des Antiquaires
 Entrée : 3€
 Contact : 06 22 39 45 18

Exercice 5 : Le journal télévisé

Journal télévisé de France 2
20h du mardi 12 avril 2011
source : <http://jt.france2.fr/20h/>

1. Regardez et écoutez attentivement le lancement des sujets.
Indiquez dans le tableau ci-dessous quels sont les sujets annoncés.

Sujet	Annoncé	Non annoncé
La situation en Côte d'Ivoire	X	
La Lybie		X
L'accident nucléaire au Japon	X	
Réforme du système juridique	X	
Incendie à Paris	X	X
Enquête sur Nicolas Sarkozy		X
La pollution dans les grandes villes		X
L'hommage à Gagarine	X	

3,6/4

2. Ecoutez attentivement le lancement du reportage sur les accidents de la route, et complétez ce texte :

« Que se passe-t-il sur les ~~autoroutes~~ ^{routes} de France ?

On reviendra sur les ~~mauvais~~ ^{maux} de chiffres de la sécurité routière avec cette ~~alerte~~ ^{alerte} pour les conducteurs de deux roues : la mortalité a fait un bond : + 40 % en un an. »

1,5/2

Exercice 6: Jeu de rôle chez le marchand de presse

Par groupe de deux, vous aller créer un dialogue pour une petite scène que vous jouerez devant la classe.

Personnages : un client et un marchand de journaux.

Situation : Vous arrivez chez le marchand de journaux et vous cherchez un magazine très spécial. Vous demandez conseil au marchand de journaux, mais vous n'êtes jamais satisfait. Le vendeur vous décrit le contenu de tous les magazines qu'il vous propose. A la fin, il finit par se mettre en colère, et vous achetez un paquet de chewing-gum.

Attention !

Votre dialogue devra contenir les éléments suivants :

- ✓ 1. Les salutations
- ✓ 2. La demande de conseils auprès du vendeur
- ✓ 3. La discussion avec le vendeur, le client n'arrive pas à se décider.
- ✓ 4. L'achat d'un paquet de chewing-gum
- ✓ 5. Les salutations

Avec Adam

1^{er} moi - SALUT !
2^{ème} Vous avez les magazines de playboy. (SVP).
3^{ème} Je sais pas, c'est la première fois pour moi.
~~4^{ème} Non merci, c'est pas grand je ne veux acheter~~
~~5^{ème} un paquet de chewing gum~~
~~MERCI~~
~~au revoir~~
Vous avez encore de magazines parce je aime pas ceux là.
AAAAAAAh... oui ! un paquet de chewing gum
SVP.
- MERCI M^r monsieur...
au revoir.

??? non!

7/7

100

Evaluation

Nom : ALOYAN
Note : 15,5/20

Exercice 1 : La publicité

**PRODUIRE
CE N'EST
PAS
REPRODUIRE**



gauche () *droite*

Observez la publicité ci-dessus et répondez aux questions.
Pour chaque question, répondez par une phrase.

- Quelle est la marque en promotion dans cette publicité ?
la marque en promotion dans cette publicité est
- Quel est le produit en promotion dans cette publicité ?
"ANTI RETRO" CITROËN
- Quel est le slogan de cette publicité ?
"PRODUIRE CE N'EST PAS REPRODUIRE"
- Où se situe le logo de la marque ?
le logo de la marque est en bas ^{à droite} dans le coin

3/4

1

Exercice 2 : Vocabulaire des médias

- Replâce les 10 mots suivants dans le texte:
journaliste / photographe / présentateur / télévision / camera-man / sujets
d'actualité / interviews / radio / journaux / internet

Le journaliste écrit des articles. Pour trouver des informations, il va souvent sur le terrain faire des interviews.

Un journaliste peut travailler pour la télévision, pour la radio, pour la presse écrite, et pour des journaux en ligne sur internet.

Souvent, un photographe vient avec lui en reportage pour prendre les photographies qui illustreront son article.

Le journaliste qui présente le journal télévisé s'appelle le présentateur. C'est lui qui choisit les sujets d'actualité dont il parlera dans son journal télévisé.

Pour la télévision, les journalistes ont besoin d'un camera-man pour filmer leurs reportages.

5/5

Exercice 3 : La photographie de presse

1. Retrouvez la légende correspondant à chaque photographie.

- 1 Un dictionnaire bilingue, du papier et des crayons sont prévus pour aider les participants. S. ORTOLA / 20 MINUTES.
- 2 Le photographe japonais Toya Chiba, fait face au tsunami à Kamaishi (Japon), le 11 mars 2011. KYODO / REUTERS
- 3 Un incendie s'est déclaré à l'Elysée Montmartre, à Paris (18e), le 22 mars 2011. SEBASTIEN ORTOLA / 20 MINUTES
- 4 Kate Middleton et le prince William le 8 mars 2011 à Antrim, en Irlande du Nord. REUTERS / PHIL NOBLE
- 5 Une cinquantaine de militants écologistes opposés à l'exploration et l'exploitation des gaz et des huiles de schiste manifestent dans les rues de Marseille. (AFP)
- 6 Manifestation contre le gouvernement du président Blaise Compaoré, le 8 avril 2011 à Ouagadougou, au Burkina Faso. (© AFP Ahmed Ouoba)

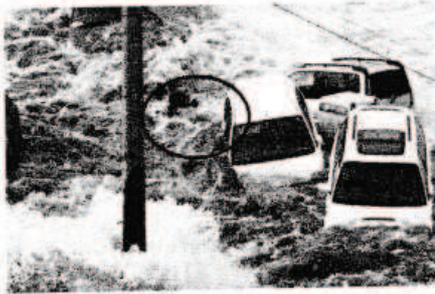
3/3



A



B



C



D



E



F

2. Décrivez cette photographie et expliquez pourquoi elle vous plaît ou non (minimum 70 mots)



Etats-Unis, New Jersey, 1951. Photo © Elliott Erwitt / Magnum Photos

SAU. Au premier plan, on peut voir un
person qui rigole et présente sa langue
Au deuxième plan, il y a cinq de soldats
qui marchent. J'aime cette photographie pour-
ce que j'aime ces les

Auto-évaluation		☺
Pour rédiger cette description :		
J'ai présenté les sources de cette photographie.		0/1,5
J'ai décrit les éléments du plus important au moins important.		1,5/1,5
J'ai dit où se situent les éléments sur la photographie.		1,5/1,5
J'ai expliqué pourquoi j'aime bien ou pourquoi je n'aime pas cette photographie.		1/1,5
J'ai respecté la longueur du texte demandée.		0/1
J'ai relu mon texte et j'ai vérifié:		
L'orthographe des mots.		0,5/1
La ponctuation et les majuscules.		1/1
La terminaison des verbes.		0,5/1

4,5 / 10

Exercice 4 : La Une du journal

Observez la Une (page suivante), et répondez aux questions (pour chaque question, répondez par une phrase) :

1. Quel est le nom de ce journal ?

✓ Le nom de ce journal est "L'INDÉPENDANT"^N

2. Quelle est la date de parution ?

✓ La date de parution est le lundi 13 avril 2011

3. Quel est le prix de ce journal ?

✓ Le prix de ce journal est 0,90€

4. Quel est le titre du sujet qui fait « La Une » ?

✓ Le titre qui fait « la Une » est "Gens de schistes: la nouvelle lutte des Lanzas"

5. A quelle page peut-on trouver un article sur la Lybie dans ce journal ?

✓ On ne peut pas trouver un article sur la Lybie à la page dix-huit

6. Combien y a-t-il de publicité sur cette page ?

✓ Il y a dix publicités sur cette page.
trois

7. Lisez la présentation de l'article intitulé « Un mariage à tout casser ». Qui va se marier ?

✓ Se marier c'est le Prince de Galles
le fils du Prince de Galles et Kate Middleton
vont se marier -

5/7

La route fait deux nouvelles victimes

Un homme d'une quarantaine d'années est décédé samedi soir à Sainte-Marie-la-Mer. Hier matin, c'est au Barcarès qu'un homme de 32 ans a perdu la vie dans une sortie de route. p. 3

DU 21 AU 25 AVRIL 2011
PERPIGNAN PARC EXPO

59^{ème} Salon des Antiquaires

Perpignan

L'INDÉPENDANT

CATALAN

8 000 opposants réunis hier à Nant (Aveyron)

Gaz de schiste : la nouvelle lutte du Larzac

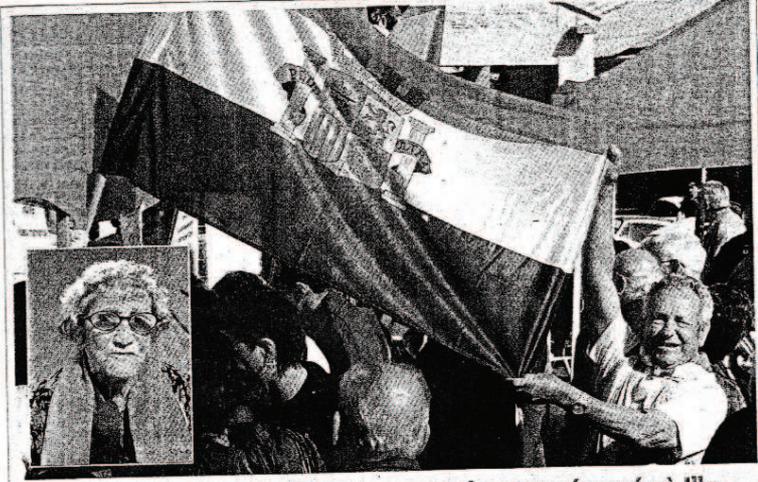
■ Environ 8 000 personnes se sont rassemblées dans le Larzac, pour dire non au gaz de schiste. Page 17

■ José Bové, chef de file de la contestation, a appelé à manifester devant l'Assemblée nationale. Page 17

■ Les députés doivent en effet examiner les 10 et 11 mai un texte de loi sur cette question. Page 17

SOCIÉTÉ
Ivre, il fonce sur l'abri de bus: 3 morts
Samedi vers 19 h 45, un automobiliste ivre et sans permis, au volant d'une petite berline, a foncé dans un abri de bus à Cheilles, en Seine-et-Marne. L'accident a fait trois morts, une femme et sa fille âgée de trois ans ainsi que l'oncle de l'enfant, et trois blessés. Page

ITALIE
Des migrants bloqués à la frontière
Tous les trains en direction de la France, partant de Vintimille, dernière ville italienne avant la frontière, ont été annulés, hier, alors qu'un "train de la dignité" devait rejoindre Nice. Page 18



Les 80 ans de la II^e République espagnole commémorés à Ille
Quelque 1 200 descendants de Républicains espagnols sont venus de toute la France et d'Espagne pour célébrer le 80^e anniversaire de l'éphémère II^e République (1931-1936). Les vétérans ont été honorés. Photo Philippe Rouah Page 3

LIBYE
En finir avec Kadhafi
Le président du Conseil européen, Herman Van Rompuy, a déclaré, hier, que le départ de Mouammar Kadhafi était "le but principal" de la coalition. Page 18

CÔTE D'IVOIRE
Le temps de la vengeance
A Abidjan, soldats et fidèles de Ouattara traquent les partisans présumés de l'ancien président, la haine au bout des fusils. Page

GB
Un mariage à tout casser



Ce pourrait être le mariage du siècle. Le 29 avril, Kate Middleton enfant de la middle class, dira oui à William fils du Prince de Galles et héritier de la couronne britannique. La note des noces s'annonce d'ores et déjà élevée. Les parents de Kate débourseront

REPORTAGES

Premier cahier

- Le carnet p. 12

Deuxième cahier

- Les cinémas p. 31
- Les courses p. 32
- Petites Annonces p. 33 à 35
- Annonces légales p. 35 et 36

AU COEUR DE LA FRANCE

LA BIENNE SAISON

SAINT-ESTÈVE
du vendredi 22 au lundi 25 avril 2011
de 10 h à 19 h
Espace St-Mamet

59^{ème} Salon des Antiquaires

Entrée : 3€
Contact : 06 22 69 45 18

Exercice 5 : Le journal télévisé

Journal télévisé de France 2
20h du mardi 12 avril 2011
source : <http://jt.france2.fr/20h/>

1. Regardez et écoutez attentivement le lancement des sujets.
Indiquez dans le tableau ci-dessous quels sont les sujets annoncés.

Sujet	Annoncé	Non annoncé
La situation en Côte d'Ivoire	✓	
La Lybie		✓
L'accident nucléaire au Japon	✓	
Réforme du système juridique	✓	✓
Incendie à Paris		✓
Enquête sur Nicolas Sarkozy	non ✓	non (X)
La pollution dans les grandes villes	✓	(X)
L'hommage à Gagarine	✓	

2,5/4

2. Écoutez attentivement le lancement du reportage sur les accidents de la route, et complétez ce texte :

« Que se passe-t-il sur les routes de France ?

On reviendra sur les mauvais chiffres de la sécurité routière avec cette alerte pour les conducteurs de deux roues : la mortalité a fait un bond : + 49 % en un an. »

1,5/2

Exercice 6: Jeu de rôle chez le marchand de presse

Par groupe de deux, vous aller créer un dialogue pour une petite scène que vous jouerez devant la classe.

Personnages : un client et un marchand de journaux.

Situation : Vous arrivez chez le marchand de journaux et vous cherchez un magazine très spécial. Vous demandez conseil au marchand de journaux, mais vous n'êtes jamais satisfait. Le vendeur vous décrit le contenu de tous les magazines qu'il vous propose. A la fin, il finit par se mettre en colère, et vous achetez un paquet de chewing-gum.

Attention !

Votre dialogue devra contenir les éléments suivants :

- ✓ 1. Les salutations
- ✓ 2. La demande de conseils auprès du vendeur
- ✓ 3. La discussion avec le vendeur, le client n'arrive pas à se décider.
- ✓ 4. L'achat d'un paquet de chewing-gum
- ✓ 5. Les salutations

Avec Stojan

1 - Salut!

3 - Oui, il ya plusieurs.

2 - Vous voulez avec des filles blanches ou brunes?

4 - Je pourrais vous présenter quel que magazine et vous pouvez choisir!

5 - ~~Merci!~~ ~~Merci!~~ au revoir!

- Oubliez! Oh! un homme, tu veux acheter quelque chose ou pas!!!?

- L'accent!

- Merci! au revoir!

7/7

DECRIRE UNE IMAGE - METHODE

0. Photographie : Titre. Nom du photographe. Date.

Après la tempête Xynthia, à la Fauts-sur-Mer, en Vendée, France.
 Franck Penogon, le 28 février 2010.

1. Je prends des notes: qu'est-ce que je vois ?

- Les arbres du gauche et le bateau au centre. (Premier plan)
- Au deuxième a droite une Industria.
- (au deuxième plan)
- Les nuvols de la tempête (en haut)
- le bateau a tombe au chemin de terre (au centre de la photo)
- A cote des les Industries on voit une antene. (au troisième plan a droite.)

Portrait - Paysage -
 Personne(s) - Animal/
 Animaux - Bâtiment(s)-
 Objets - Couleurs - Noir et
 blanc - Premier plan -
 Arrière plan - Coin (en
 haut, en bas, à gauche, à
 droite) - Au centre - Gros
 plan - ...

2. Je classe: quels sont les éléments les plus importants ?

- Le bateau que-k au centre,
- A droite au fond les Industries a coté les antenes.
- A gauche tous les arbres a cote de chemine.
- En haut tous les nuvols que les la tempête

3. Je rédige une description :

Dans la photographie on voit un bateau qui
 le agamace la tempête et a tombe au cen-
 tre de chemine, a gauche il y a beaucoup
 des arbres, a droite au font il y a d'industries
 et antenas, en haut des nuvols. La
~~photo~~ ~~sur~~ ~~le~~ ~~fait~~ ~~a~~ ~~Vendée~~ ~~e~~ ~~n~~ ~~France~~
 L'anne degnier a la fin de février.

(Tout) d'abord...
 Ensuite...
 Egalement / aussi...
 Enfin...
 On voit, on peut voir...
 On remarque, on peut
 remarquer...
 Il y a...
 On aperçoit, on peut
 apercevoir...
 On distingue, on peut
 distinguer...
 Cette photographie...
 Ce cliché...
 L'image...

OBSERVATION DE FAITS DIVERS

Articles extraits de : Le dauphine.com

INSOLITE

A 4 ans, elle fausse compagnie à sa sœur et prend un train pour Paris

Une fillette de quatre ans qui avait échappé samedi à la surveillance de sa sœur à Colombes (Hauts-de-Seine), a été retrouvée deux heures plus tard à la gare Saint-Lazare à Paris, après avoir pris le train toute seule. La petite fille, décrite comme très dégoûtée, faisait des courses vers 17 heures 45 dans cette ville de banlieue proche de Paris, avec sa sœur adolescente, lorsqu'elle a disparu avec sa trottinette. Après un appel à toutes les patrouilles de police, elle a été retrouvée peu avant 20 heures dans la salle des pas perdus de la gare Saint-Lazare, où ses parents sont allés la récupérer.

le 11/04/2011 à 12:14

Qui ?	Où ?	Quand ?	Quoi ?	Comment ?
une fillette de quatre ans	à COLOBES (Hauts-de-Seine)	le 11/04/2011 à 10:14	elle fausse compagnie à sa sœur et prend un train pour PARIS	elle a disparu avec sa trottinette trottinette

SEINE-SAINT-DENIS

Un jeune homme tué chez lui devant sa famille par des personnes cagoulées

Un jeune homme a été tué dimanche matin par balle à Villepinte (Seine-Saint-Denis) par plusieurs personnes alors qu'il se trouvait chez lui avec ses parents. Trois ou quatre individus se sont présentés au domicile familial, dans une zone pavillonnaire, cagoulés et armés et ont demandé à voir la victime, qu'ils ont abattu d'une balle devant toute sa famille qui était présente.

le 10/04/2011 à 06:39

Qui ?	Où ?	Quand ?	Quoi ?	Comment ?
Un jeune homme tué chez lui devant sa famille a été tué dimanche matin	Chez lui à Villepinte (Seine-Saint-Denis)	10/04/2011	Un jeune homme tué chez lui devant sa famille	une balle

CREATION D'UN FAIT DIVERS

1. À partir du tableau ci-dessous, inventez un fait divers !

Où ?	Où ?	Quand ?	Quoi ?	Comment ?
Une fille Assassinée mort assassinée	au Lycée Jean LURCAT PERPIGNAN	Le 12/04/2011	elle est est tombée du 4 ^{ème} étage	elle est tombée elle a été poussée par un élève.

2. Rédigez un petit article racontant ce fait divers. Vous utiliserez l'imparfait et le passé composé.

Une élève ^{Megnan} ~~Megnan~~ est morte le 12/04/2011 au lycée
Jean LURCAT à PERPIGNAN le mardi à 14:25.
A la classe il y a des élèves, ils sont des témoins.
Warba Megnan est morte mais des élèves ^{Warba} dit
"I believe i can fly" et des élèves dit il est poussé.
~~est~~ Une horreur pour la classe "CALY" mais est pas
grave maitrante ~~est~~ est libre et bien élève.
selon J.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

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.

NOM : Luquin..... PRENOM : ANNE-LOUISE.....

DATE : 26.09.2011..... SIGNATURE : 