



HAL
open science

**Entrer dans la littérature en FLS : création d'un
référentiel de compétences pour l'alphabétisation des
EANA dans l'enseignement secondaire**

Hélène Paillard

► **To cite this version:**

Hélène Paillard. Entrer dans la littérature en FLS : création d'un référentiel de compétences pour l'alphabétisation des EANA dans l'enseignement secondaire. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00858040

HAL Id: dumas-00858040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00858040>

Submitted on 4 Sep 2013

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.



Entrer dans la littératie en FLS

**Création d'un référentiel de compétences pour
l'alphabétisation des EANA dans l'enseignement
secondaire**

**Nom : PAILLARD
Prénom : Hélène**

**UFR LANGAGE, LETTRES, LETTRES ET ARTS DU SPECTACLE,
INFORMATION ET COMMUNICATION**

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

Spécialité: Français langue étrangère

Sous la direction de Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Année universitaire 2012-2013



Entrer dans la littérature en FLS

**Création d'un référentiel de compétences pour
l'alphabétisation des EANA dans l'enseignement
secondaire**

**Nom : PAILLARD
Prénom : Hélène**

**UFR LANGAGE, LETTRES, LETTRES ET ARTS DU SPECTACLE,
INFORMATION ET COMMUNICATION**

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

Spécialité: Français langue étrangère

Sous la direction de Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Année universitaire 2012-2013

Remerciements

Tous mes remerciements à Marie-Louise Fuchs, responsable du CASNAV de Grenoble pour ses conseils éclairés lors de la conception de référentiel, à Isabelle Ramus, mon maitre de stage pour sa disponibilité et à Charlotte Dejean-Thircuir pour l'aide apportée lors de la rédaction de ce mémoire ainsi que pour ses relectures.

Et un grand merci à Dominique pour toutes nos conversations.

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 : PAILLARD PRENOM : Hélène

DATE : 15-07-2013 SIGNATURE : 

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 4 |
| Introduction | 9 |
| PARTIE 1 - EANA PEU OU PAS SCOLARISES ANTERIEUREMENT ET ENSEIGNEMENT SECONDAIRE | 13 |
| 1.1 SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES | 14 |
| 1.1.1 Organisation de l'enseignement | 14 |
| 1.1.1.1 Le collège | 14 |
| 1.1.1.2 Après le collège | 15 |
| 1.1.1.3 La mission générale d'insertion (MGI) | 15 |
| 1.1.2 De l'intégration à l'inclusion | 16 |
| 1.1.2.1 Intégration versus inclusion | 16 |
| 1.1.2.2 Public visé | 17 |
| 1.1.3 Définition du public EANA | 17 |
| 1.1.3.1 De nouvelles instructions officielles | 17 |
| 1.1.3.2 Un public très hétérogène | 19 |
| 1.1.3.3 Cas particulier des EANA peu ou pas scolarisés antérieurement | 20 |
| 1.2 LE CONTEXTE DU STAGE | 24 |
| 1.2.1 L'accueil des EANA dans l'Académie de Grenoble' | 24 |
| 1.2.1.1 Les missions du Casnav | 24 |
| 1.2.1.2 La circulaire du Recteur | 25 |
| 1.2.2 Scolarisation des EANA en Isère | 26 |
| 1.2.2.1 Spécificité du département | 26 |
| 1.2.2.2 Les dispositifs | 27 |
| 1.2.2.3 Un dispositif particulier : la plateforme | 29 |
| 1.2.3 Une classe d'alphabétisation en collège à Grenoble | 31 |
| 1.2.3.1 Le collège Aimé Césaire | 31 |
| 1.2.3.2 Le dispositif d'alphabétisation | 32 |
| 1.2.3.3 Professeurs et enseignements | 32 |
| 1.2.3.4 Les élèves | 33 |
| PARTIE 2 - APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET DE LA LECTURE/ECRITURE..... | 35 |
| 2.1 APPRENDRE LE FRANÇAIS | 36 |
| 2.1.1 Du FLE au français langue maternelle | 36 |
| 2.1.1.1 Le FLE | 36 |
| 2.1.1.2 Le FLS | 36 |
| 2.1.1.3 Le FLM | 37 |
| 2.1.2 Français langue de l'école, français de scolarisation | 38 |
| 2.1.2.1 FLScol et FLS | 38 |
| 2.1.2.2 Les travaux du Conseil de l'Europe | 39 |
| 2.1.2.3 La réflexion au sein de l'école française | 40 |
| 2.2 APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE..... | 43 |
| 2.2.1 Lire, écrire à l'école..... | 43 |
| 2.2.1.1 Les programmes | 43 |
| 2.2.1.2 Le consensus sur l'apprentissage de l'écrit | 44 |
| 2.2.2 Entrer tardivement dans l'écrit | 45 |
| 2.2.2.1 Alphabétisation | 45 |
| 2.2.2.2 Illettrisme | 47 |
| 2.2.2.3 Littératie..... | 48 |
| 2.2.3 Apprendre à lire en FLS | 49 |
| 2.2.3.1 Le point de vue de la psychologie cognitive | 49 |
| 2.2.3.2 Le point de vue de la didactique du FLS | 50 |
| PARTIE 3 - CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL D'ENTREE DANS LA LITTERATIE EN FLS..... | 53 |
| 3.1 REFLEXION SUR LA NOTION DE REFERENTIEL DE COMPETENCES | 54 |
| 3.1.1 Définition des notions..... | 54 |
| 3.1.1.1 La notion de référentiel | 54 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.1.2 La notion de compétence..... | 55 |
| 3.1.1.3 Les compétences clés et le socle commun..... | 56 |
| 3.1.2 L'inventaire des référentiels | 61 |
| 3.1.2.1 Les outils de l'école | 62 |
| 3.1.2.2 Les outils du FLE/FLS | 65 |
| 3.1.2.3 Les référentiels de la formation adulte | 65 |
| 3.2 ANALYSE DU CONTEXTE | 67 |
| 3.2.1 Du point de vue administratif | 67 |
| 3.2.1.1 Le positionnement initial..... | 67 |
| 3.2.1.2 Les décisions d'affectation..... | 69 |
| 3.2.2 Du point de vue de l'enseignement..... | 70 |
| 3.2.2.1 Les enseignants | 70 |
| 3.2.2.2 Les enseignements | 71 |
| 3.2.3 Du point de vue des élèves | 71 |
| 3.3 LES CHOIX OPERES | 73 |
| 3.3.1 Les contenus | 73 |
| 3.3.1.1 Les objectifs | 73 |
| 3.3.1.2 Les compétences retenues | 73 |
| 3.3.1.3 Les niveaux de compétences retenus..... | 76 |
| 3.3.2 La forme | 76 |
| 3.3.2.1 Le guide d'utilisation | 77 |
| 3.3.2.1 Les tableaux de compétences | 77 |
| Conclusion..... | 79 |
| Bibliographie | 81 |
| Table des annexes..... | 91 |
| Table des illustrations (dans le texte) | 156 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 157 |

Introduction

« *Ce n'est pas la lecture qui est en danger, ce sont les illettrés* » (Murail, 2011, p.27). Ainsi Marie-Aude Murail conclut-elle sa réflexion sur l'illettrisme dans un ouvrage collectif d'auteurs qui a pour sous-titre *De l'enfant lecteur au libre électeur*. Si j'ai souhaité citer ces propos en introduction de ce mémoire c'est, qu'au-delà de son thème central qui portera sur la création d'un référentiel de compétences pour entrer dans la littérature, je voudrais y aborder la question de l'enjeu et des difficultés de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA), peu ou pas scolarisés antérieurement, entrés tardivement sur le territoire français, à l'âge où se profile la fin de la scolarité obligatoire.

Je suis professeur des écoles et ai précédemment travaillé sur la problématique de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés à l'école élémentaire pour un mémoire de master 1 de sciences du langage, option français langue étrangère (FLE) suivi à distance en 2011. Toutefois, le poste que j'occupais alors ne me permettait d'avoir qu'une approche théorique sur la question, aussi ai-je demandé un congé formation qui m'a offert la possibilité d'effectuer un stage au Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (désormais Casnav) de Grenoble, dans le cadre d'un master 2 FLE professionnel.

J'ai choisi, cette fois-ci, d'observer la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en collège et ai eu l'opportunité d'assister à la mise en place, en janvier 2013, d'une nouvelle unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), plus particulièrement destinée à l'alphabétisation, au collège Aimé Césaire de Grenoble. C'était un dispositif provisoire, conçu pour répondre à l'arrivée massive, sur la région grenobloise, de nombreux élèves peu ou pas scolarisés antérieurement que les dispositifs existants ne pouvaient accueillir. Cette création en cours d'année scolaire m'a semblé mettre en lumière les difficultés que rencontre l'éducation nationale, en tant que système, à scolariser de manière satisfaisante des élèves présentant de tels profils et j'ai décidé de creuser la question. J'ai procédé par observations, conversations informelles et entretiens avec différents acteurs du système scolaire.

En rendant compte à Marie-Louise Fuchs, coordonnatrice du Casnav de Grenoble, de l'état de ma réflexion et, plus particulièrement, de la difficulté qu'il semblait y avoir à définir des objectifs réalistes d'apprentissage, cette dernière m'a confié la tâche d'établir un référentiel de compétences pour l'entrée dans la littératie d'élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, admis dans des établissements de l'enseignement secondaire, qui croiserait les compétences clés et les compétences du socle¹ tout en prenant en compte les dimensions FLE et français langue de scolarisation (FLScol) spécifiques au public des EANA. Diverses questions se sont alors posées pour mener à bien cette tâche. Pour définir précisément l'objet, il me fallait comprendre ce qu'on entendait par référentiel de compétences, mots valises, je dirais même fourre-tout, dans le domaine de l'éducation. Il me fallait également me demander quels liens il était possible d'établir entre les compétences clés, concept issu de la formation adulte, formalisé comme cadre de référence pour les instances européennes et les préconisations des instructions officielles de l'éducation nationale. D'autre part, je devais définir à quel public s'adresserait ce référentiel, ce qui revient à se poser la question de la conception des dispositifs d'alphabétisation, quels élèves y sont affectés, quels professeurs y sont nommés, quels enseignements y sont, de facto, dispensés. Se pose alors la question du choix des compétences à retenir et comment les mettre en perspective avec l'apprentissage du français, quel français d'ailleurs, français langue étrangère, langue seconde, de scolarisation ? Y a-t-il des spécificités à l'apprentissage du lire/écrire dans ce contexte, quels sont les apports théoriques susceptibles d'éclairer la question ?

Finalement, je pourrais définir la problématique qui guidera la rédaction de ce mémoire comme suit :

Partant du constat que l'institution scolaire semble confrontée, dans la région grenobloise, à une arrivée importante d'un public d'EANA très précarisé, loin des attendus scolaires ou ayant rencontré l'école tardivement, qu'elle y fait face en montant en urgence des dispositifs d'apprentissage du français et d'alphabétisation dans des collèges, la question se pose des contenus à y enseigner aux élèves. Les textes officiels fixent, comme objectif, de viser les attendus du palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences mais ceux-ci ont été décrits pour des élèves plus jeunes et francophones de surcroît. Les compétences ciblées en alphabétisation adulte, pourraient être un appui, mais

¹ Le socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi 2005-380 du 23 avril 2005, est le cadre de référence de la scolarité obligatoire.

elles sont définies pour une insertion sociale a minima visant à permettre à un adulte de se repérer dans la vie de la cité et ne correspondent pas aux besoins d'éducation, de formation et d'orientation d'un grand adolescent.

Dans ces conditions, quelles compétences faut-il viser en priorité, quels niveaux peut-on raisonnablement espérer atteindre et quelles déclinaisons peut-on en faire, avec quels descripteurs ? Comment articuler une synthèse des différents référentiels existants et la prise en compte de l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère et langue de scolarisation ?

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi, dans un premier temps, de constituer des données en faisant l'inventaire des textes officiels et des programmes français d'une part, des publications européennes sur l'enseignement de la langue de scolarisation et sur la formation tout au long de la vie ainsi que des référentiels français concernant la formation adulte et la lutte contre l'illettrisme. J'ai analysé ces données en cherchant leurs points de convergence et les ai confrontées à ce que je connaissais du contexte et du public ciblé, me basant sur ma connaissance du milieu scolaire, sur les observations menées, au cours du stage, dans le dispositif d'alphabétisation du collège Aimé Césaire. Je me suis également basée sur la série d'entretiens que j'ai eus avec différents acteurs du système selon la méthode de l'entretien compréhensif pour mieux comprendre mon terrain. « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (Kaufmann, 2011, p.24).

Pour ce qui est de la rédaction du mémoire, je m'attacherai, dans une première partie, à décrire le contexte de la scolarisation des EANA et plus particulièrement celui qui a conduit à monter de nouveaux dispositifs pour élèves peu ou pas scolarisés antérieurement dans le département de l'Isère, ceci dans une phase transitoire où de nouvelles instructions officielles ont récemment été publiées. Je ferai ensuite, dans une deuxième partie, le point théorique sur l'enseignement du français aux EANA, en abordant particulièrement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par ces élèves pour qui, Rafoni dit que, « l'encodage ne fait pas sens » (2007, p.65). Enfin, je décrirai, dans une troisième partie, le processus d'élaboration du référentiel de compétences qui figure en annexe². J'y définirai la notion de référentiel, ferai un état des lieux des outils existants et justifierai les choix opérés pour répondre à la commande. Le bilan de ce travail et des

² Annexe 12

observations que j'ai pu faire en classe m'amèneront à formuler quelques recommandations quant au cadre qu'il me semble nécessaire de construire pour pouvoir mener à bien l'enseignement du lire/écrire à ce type de public.

Partie 1

-

**EANA peu ou pas scolarisés antérieurement et
enseignement secondaire**

1.1 Scolarisation des élèves allophones

Un dossier du ministère de l'éducation nationale (MEN), paru en 2012, rappelle les grands principes fondateurs de l'enseignement en France dont le fait que « depuis la loi du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Cette obligation s'applique à partir de six ans, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France. Obligatoire à l'origine jusqu'à l'âge de treize ans, la scolarisation a été prolongée jusqu'à l'âge de seize ans révolus en 1959. » (p.3).

1.1.1 Organisation de l'enseignement

Nous n'examinerons ici que ce qui concerne l'enseignement secondaire même si certains principes développés s'appliquent, bien évidemment, à l'ensemble du système éducatif.

1.1.1.1 Le collège

Tous les élèves sont accueillis au collège à la sortie de l'école élémentaire, sans examen, à partir de onze ans. L'objectif premier de cet établissement est de leur permettre d'atteindre la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences mais également de préparer la poursuite de la scolarité dans la voie générale, technologique ou professionnelle. Le collège organise la scolarité des élèves en trois cycles, le cycle d'adaptation correspond à la classe de sixième, le cycle central comprend les classes de cinquième et de quatrième et enfin le cycle d'orientation concerne la classe de troisième et correspond souvent à la fin de la scolarité obligatoire. Toutefois, la prise de conscience, au niveau européen, « du caractère essentiel de l'éducation et de la formation pour le développement (de) la société de connaissances et de l'économie actuelles.³ » a mis l'accent sur l'importance de la responsabilité qu'avait le système éducatif à accompagner les élèves dans la voie d'une formation qualifiante. La phase d'orientation est donc capitale et, même si des rapports⁴ soulignent les disparités existant en la matière, la règle générale voudrait que les élèves quittent le collège pour intégrer un autre établissement ou accéder à une formation complémentaire.

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm

⁴ Haut conseil de l'éducation (2008), Cour des comptes (2012)..

1.1.1.2 Après le collège

Il y a trois voies au lycée : générale, technologique et professionnelle préparant à des diplômes de niveau baccalauréat. Le Brevet d'études professionnelles (BEP), depuis la rentrée 2009, n'est plus qu'une étape vers un baccalauréat professionnel et les élèves n'ont plus accès à des filières menant à la seule préparation de ce diplôme, de plus, la durée de préparation d'un baccalauréat professionnel a été raccourcie d'un an, passant de quatre à trois ans⁵. Il est possible de préparer un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), toutefois, le faire dans le cadre d'un apprentissage (formation en alternance) nécessite, pour un étranger, d'avoir un titre de séjour avec autorisation de travailler. Il faut également noter que ces diplômes de niveau IV (baccalauréats) et V (BEP, CAP), selon la nomenclature française, demandent des connaissances et compétences au moins équivalentes au niveau du socle commun. Par ailleurs, le certificat de formation générale (CFG) a été rénové en 2010 pour « permettre aux personnes en difficultés d'apprentissage, quel que soit leur âge, de disposer d'un bagage minimum pour les aider dans leur démarche d'insertion⁶ », il s'appuie sur le palier 2 du socle. Toutefois, comme le rappelle Anne Armand, inspectrice générale de lettres, dans son intervention au séminaire académique Territoires de l'éducation prioritaire et de la ruralité⁷, « dans toutes les validations de l'école française, toutes les épreuves sont à l'écrit » (2012). On voit donc bien que, quelles que puissent être les compétences des élèves à la sortie du système scolaire, la maîtrise de l'écrit est d'une importance capitale.

1.1.1.3 La mission générale d'insertion (MGI)

D'après le descriptif que l'on peut trouver sur le site de l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN) : « La Mission Générale a deux finalités : réduire le nombre de sorties sans qualifications du système éducatif ; préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable⁸. » (2012). La MGI agit dans trois directions : elle repère (élèves en difficultés, potentialités économiques) et prévient, accueille et remobilise et en dernier lieu, forme. Elle a donc une action, transitoire, auprès d'élèves qui ne seraient pas en mesure d'intégrer immédiatement les filières mentionnées supra à la sortie du collège.

⁵ On trouvera des renseignements complémentaires à <http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-d-etudes-professionnelles-bep.html>

⁶ Ministère de l'éducation nationale. Circulaire n° 2010-109 du 22-7-2010

⁷ Séminaire du centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP) du 15/11/2012 en ligne à <http://paril.crdp.ac-caen.fr/PRODUCTIONS/cardie/co/armand.html>

⁸ <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=7&cHash=4267c88ff7> Consulté le 1/06/2013

1.1.2 De l'intégration à l'inclusion

Sous l'impulsion des comparaisons des systèmes éducatifs effectuées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) à travers les enquêtes du programme international de suivi des acquis des élèves (PISA), la France cherche à transformer son enseignement scolaire en y intégrant la notion d'inclusion, ce qui n'est pas sans conséquence dans la façon d'aborder la problématique de la scolarisation des EANA.

1.1.2.1 Intégration versus inclusion

Le rapport annuel des Inspections générales de 2009, dont la partie concernant l'enseignement scolaire s'intitule *Vers une école de l'inclusion*, explique ainsi la différence entre école intégrative et école inclusive :

Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves (programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.). Les facteurs du contexte éducatif et de l'enseignement qui limitent la participation et l'apprentissage de tous, ne sont pas modifiés, mais restent en l'état. Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage (Inspections générales, 2009, pp. 18-19).

Le rapport précise, par ailleurs qu'il ne s'agit pas tant d'individualisation que de diversification d'offre d'éducation où les programmes et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. Toutefois Éric Plaisance (2012) souligne que l'introduction de la notion d'inclusion dans le champ de l'action politique ne suffit ipso facto à résoudre les problèmes d'exclusion et que « des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire (...) et faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations et ne pas participer aux activités. » (p.48). D'après lui, pour sortir de cette situation, « un pari essentiel consisterait dans la formation de professionnels non seulement compétents dans leur propre domaine, mais ouverts à la coopération, susceptibles de réfléchir en commun et de bâtir des projets d'action » (p.49), rejoignant en cela les préconisations d'un rapport de 2009 de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

1.1.2.2 Public visé

La notion d'école inclusive a particulièrement été portée par la loi sur le handicap du 11 février 2005, qui, en stipulant le droit à l'école en milieu ordinaire pour tout élève handicapé, a développé la réflexion en la matière. Elle va de pair avec le concept de besoin éducatif particulier (BEP) qui ne concerne pas seulement le handicap mais également d'autres publics :

Un vaste ensemble de dispositifs éducatifs et pédagogiques (a été) mis en place ces dernières années. À ce jour, des actions sont conduites, aussi nombreuses que diverses, destinées à maintenir ou à mieux accueillir dans la sphère éducative des jeunes qui, du fait de handicaps ou de difficultés majeures, risqueraient de s'en trouver exclus ou d'y être mal intégrés. Les uns, comme les réseaux ambition réussite, ont pour but de soutenir l'ensemble des élèves issus de territoires défavorisés (...). D'autres concernent des publics scolaires présentant des besoins particuliers, dus à des difficultés majeures compromettant leur accès au service public d'éducation : handicaps physiques, mentaux ou psychiques, problèmes d'ordre linguistique et culturel ou encore mise à l'écart temporaire de la société. (Inspections générales, 2009, pp.17-18).

Nous verrons que les élèves rencontrés au cours de notre stage correspondent, par plusieurs critères, à ce descriptif.

1.1.3 Définition du public EANA

L'appellation élève allophone nouvellement arrivé a été récemment introduite dans l'éducation nationale puisqu'elle date des dernières instructions officielles parues en octobre 2012. Elle remplace l'appellation précédente, élève nouvellement arrivé en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages (ENAF), terme dont le rapport 2009 (Ibid.) pointait l'imprécision et dont les marges d'interprétation avaient pour conséquence de laisser des élèves en dehors des dispositifs prévus pour faciliter leur intégration ou, a contrario, d'y en laisser d'autres trop longtemps, sans arriver à les inclure en classe ordinaire.

1.1.3.1 De nouvelles instructions officielles

Mon stage s'est donc déroulé dans le cours d'une période transitoire où de nouvelles instructions officielles, publiées en début d'année scolaire, n'ont pas encore pu produire tous leurs effets sur le contexte de scolarisation des EANA, quel que soit le niveau du système de l'enseignement scolaire où l'on se place. Les instructions précédentes dataient de 2002, examinons maintenant quelles sont les nouveautés induites par cette réécriture.

Il ne s'agit pas, à première vue, de grands bouleversements puisque la nouvelle circulaire « réaffirme les principes mis en œuvre » et que les modalités d'inscription et de scolarisation sont conservées (la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 n'est pas remplacée), la situation personnelle d'un élève étranger de moins de seize ans n'a aucune incidence sur son droit (et son obligation) à fréquenter l'école. La nouvelle dénomination, élève allophone nouvellement arrivé, semble montrer une volonté de changer de perspective, dans l'esprit du socle, c'est-à-dire de considérer l'élève dans sa personne, avec un regard positif, en l'occurrence, de le caractériser non plus par défaut (ne parlant pas français) mais comme possesseur d'une (de) langue(s) différente(s). Toutefois, cette dénomination ne règle pas la question de la reconnaissance, par l'école, des compétences plurilingues (éventuellement en devenir) de ces élèves. J'en veux pour preuve le fait qu'aucune occurrence des termes plurilingue ou plurilinguisme n'apparaît dans le texte, alors que le mot maîtrise y est associé treize fois à celui de français.

Par ailleurs, la circulaire pose l'École comme « le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones » et comme un lieu de sécurité. L'intégration des élèves passe par « la socialisation, l'apprentissage du français comme langue dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte, par l'école, des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues ». La modalité principale de scolarisation est l'inclusion en classe ordinaire avec possibilité, la première année, d'intégrer (de façon souple) des UPE2A dont le rôle n'est pas clairement défini, tout du moins pour les élèves ayant été précédemment scolarisés dans leur pays d'origine. Quelques principes de base sont cependant stipulés : critères d'âge, volume horaire minimum de 12 heures dédié à l'enseignement du français, enseignement de deux autres disciplines (langue vivante étrangère et mathématiques de préférence) et souplesse dans l'emploi du temps, de façon à ce que l'élève intégré dans une discipline en classe ordinaire puisse en suivre tous les cours. Le texte insiste sur la nécessité de penser l'accueil des EANA au niveau du projet d'établissement et de faire porter la responsabilité de leur scolarisation à l'ensemble de la communauté éducative. Nous voyons bien là, à l'œuvre, les principes qui gouvernent le concept d'inclusion mais, les textes officiels de l'école française étant de type injonctif, nous pouvons cependant nous demander si la base du système éducatif est préparée (dans le sens formée) à les

recevoir. Un point positif, nouveau, est l'affirmation que l'apprentissage du français est un processus long et qu'un suivi personnalisé doit être mis en place à la fin de l'accueil en UP2A, remédiant ainsi au biais qui faisait qu'auparavant, en sortie de dispositif, on perdait trace du fait que l'élève était allophone, ce critère n'était dès lors plus pris en compte dans l'évaluation de ses performances.

Le texte précise également le rôle des UP2A pour les élèves « très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège ». Il définit un objectif, celui « d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire ». Il préconise, dans la mesure du possible, de tout d'abord regrouper les élèves pour une scolarisation à plein temps auprès d'un professeur, volontaire, chargé de leur enseigner le français « dans ses usages fondamentaux ». Un second temps sera ensuite consacré à l'enseignement des bases de l'écrit tout en cherchant à intégrer les élèves en classe ordinaire pour des enseignements où l'écrit n'est pas indispensable (éducation physique et sportive, musique, etc.), ceci, « pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire ».

D'autre part, le texte traite le cas particulier des élèves de plus de seize ans qui ne relèvent plus d'obligation scolaire mais qui doivent, autant que faire se peut, pouvoir bénéficier de structures d'accueil. La MGI y est mentionnée, de même qu'un réseau de classes d'accueil prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique, semblant vouloir marquer là l'ambition que l'on se doit d'avoir pour ces élèves.

Pour conclure, cette réécriture des textes a permis d'y intégrer le socle commun, à l'heure où se profilait la mise en œuvre de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

1.1.3.2 Un public très hétérogène

Le public des EANA est caractérisé par une très grande hétérogénéité. D'après Joël Sallé (2012), il est d'origines diverses et « cette diversité concerne les origines géographiques, les conditions de séjour sur le territoire français, les parcours scolaires, les bagages linguistiques, etc. » (p.16). De plus, ce qui complexifie la tâche de l'enseignement scolaire, « elle s'exprime aussi par d'importantes variations de flux et une répartition territoriale hétérogène et mouvante » (Ibid.).

La principale raison de l'immigration légale est familiale, la poursuite d'études vient en second, les titres accordés pour raisons professionnelles et humanitaires

contribuent au flux de l'immigration dans une moindre mesure (INSEE 2012). Cette immigration, tout en étant principalement adulte, amène également des mineurs sur le territoire. On compte aussi des mineurs isolés, ainsi que des mineurs (accompagnés ou non) entrés clandestinement, il semblerait que la grande majorité d'entre eux ne soient ni scolarisés, ni pris en charge dans des structures adaptées (Sallé, 2012.p.17).

Le parcours personnel de l'EANA, son degré de scolarisation antérieure semblent avoir plus d'impact sur une intégration réussie dans le système scolaire français que son origine géographique (Ibid.) ou le degré d'éloignement de sa langue par rapport au français (Rafoni 2007, p.47). Une part importante des migrants se caractérise par un faible niveau socio-économique (INSEE 2012), ce qui a une forte influence sur la scolarité des enfants, à la fois à cause de la précarité et du fait que le système scolaire français peine à corriger les inégalités sociales (enquête PISA 2009⁹). Plus encore que le niveau socio-économique, le niveau socio-culturel joue un rôle et les élèves issus de milieux culturellement défavorisés peuvent présenter une vulnérabilité particulière par rapport aux exigences scolaires. Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale dans une conférence (2012) caractérise ces milieux par le fait que « les éducateurs des enfants ont une acculturation à l'écrit faible ou inexistante ».

Bien évidemment tous les EANA ne correspondent pas à ce profil mais les EANA pas ou peu scolarisés antérieurement, sujets de notre étude, entrent dans cette catégorie.

1.1.3.3 Cas particulier des EANA peu ou pas scolarisés antérieurement

Élève peu ou pas scolarisé antérieurement remplace, dans les nouvelles instructions officielles, l'expression élève non scolarisé antérieurement (NSA) utilisée dans celles de 2002 et qui était alors opposée à élève normalement scolarisé antérieurement. Il est difficile de recenser précisément le nombre de ces élèves. Une enquête nationale annuelle permet d'avoir quelques données. Ainsi, d'après la note d'information 2012 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la proportion d'ENAF NSA scolarisés en 2010-2011 dans le second degré, pour la France métropolitaine et les départements d'outre-mer, représentait environ 8,96% de l'effectif global des EANA.

⁹ Voir à ce sujet la synthèse OCDE (2010) p.45

| Type de classe | CLA | CLA-NSA | Modules d'accueil temporaires | Classes du cursus ordinaire avec soutien | Classes du cursus ordinaire sans soutien | Total | Dont ensemble des élèves NSA | Total élèves en soutien (%) |
|------------------|---------------|--------------|-------------------------------|--|--|---------------|------------------------------|-----------------------------|
| Collège | 8 934 | 1 227 | 1 112 | 3 468 | 1 421 | 16 162 | 1 624 | 91,2 |
| LEGT | 385 | - | 115 | 436 | 427 | 1 363 | 33 | 68,7 |
| LP | 1 024 | 75 | 163 | 634 | 183 | 2 079 | 99 | 91,2 |
| Total (1) | 10 343 | 1 302 | 1 390 | 4 538 | 2 031 | 19 604 | 1 756 | 89,6 |

(1) Non compris 442 élèves en attente d'affectation.

Source : MEN/JVA-MESR/DEPP

1 : Effectifs nationaux d'EANA dans l'enseignement secondaire année 2010-2011

Mendonça Dias (2012, p.88), citant Rafoni, rapporte qu'en 2001, « une étude réalisée au CASNAV de Versailles nous apprend qu'un élève primo-arrivant sur trois est peu ou pas scolarisé antérieurement ». Elle préfère, à l'appellation NSA l'expression pas, peu ou mal scolarisé antérieurement et elle établit ainsi une répartition en trois groupes, en s'appuyant sur une observation de classe d'accueil (CLA)-NSA sur cinq ans. Elle précise que, somme toute, peu d'élèves n'ont jamais fréquenté l'école. Par contre, on rencontre plus souvent des élèves qui y sont peu allés, pour des raisons diverses (contexte de guerre, nécessité de travailler, maladies ou handicaps, etc.). La catégorie des mal scolarisés semble plus floue à définir. On peut y trouver des élèves ayant connu des situations d'errance, scolarisés dans différents pays dans des langues variées, d'autres fois, on peut estimer que l'école n'a pas pu remplir son office (effectifs trop importants, manque de matériel, absences fréquentes des professeurs, méthodes pédagogiques, etc.). Certains élèves ont pu connaître des événements personnels dramatiques au moment des apprentissages fondamentaux, etc. De plus, il est parfois « difficile de déterminer si l'élève a été mal scolarisé ou s'il était en difficultés scolaires » (Ibid. p.91). Nous pouvons également nous demander si la construction de la catégorie « mal scolarisé » que nous opérons en tant qu'enseignant français, ne tient pas, pour une part, aux profondes différences qui peuvent exister entre systèmes scolaires et aux attentes divergentes qui en résultent.

Quoi qu'il en soit, même s'il ne semble pas y avoir de données chiffrées vraiment fiables sur les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement et même si nous n'arrivons pas toujours à déterminer les raisons de cet état de fait, ces jeunes sont facilement repérables dès lors qu'ils intègrent une classe.

Une enquête (Carraud, 2005), menée par le centre académique Michel Delay, dans l'Académie de Lyon, auprès de professeurs concernés par la question de la scolarisation de ceux qu'on appelait alors NSA, permet de dégager un certain nombre de caractéristiques qui recourent les observations que j'ai pu faire au cours du stage. Les professeurs

interrogés sur la façon dont ils déterminaient que des élèves n'avaient jamais été scolarisés auparavant ont donné des réponses comme :

- Attitude face aux outils scolaires (tenue du crayon, repérage sur la feuille...)
- Comportement vis à vis de l'école et de ses règles (rester assis, être attentif, concentré, respecter les horaires, se mettre en rang...)
- Rapport aux adultes et aux autres élèves (il arrive que les élèves sifflent l'adulte pour l'appeler, par exemple)
- Le fait d'être non lecteur dans sa langue première, d'écrire difficilement son prénom
- Les déclarations des parents
- Les tests de positionnement initiaux et les évaluations

En creusant la question, on s'aperçoit que ces élèves ont surtout en commun d'avoir des comportements très éloignés des attentes scolaires. Si certains rituels sont vite établis, le problème persistant est la forte dimension affective qui conditionne le rapport au savoir scolaire.

L'élève qui n'a pas été scolarisé n'apprend, ne fait son travail que pour faire plaisir au professeur. Il a une demande individuelle forte, il ne comprend pas que l'enseignant, quand il s'adresse à tous, s'adresse à lui personnellement. Il est également dans un désir d'immédiat, refuse de temporiser, d'attendre. Difficile aussi de lui faire comprendre le sens de l'évaluation, de la note. Finalement, il semble que le plus difficile soit l'instauration d'un certain rapport aux adultes et aux enseignants, ainsi que la mise en place d'un certain rapport au savoir, d'un certain type de travail intellectuel, cognitif. (Ibid.)

La question se pose du bien-fondé de faire, de ces élèves, une catégorie. Carraud conclut que s'ils ne maîtrisent ni le français (et en ce sens sont bien des EANA), ni la lecture, ce qui pose un vrai problème dès le cycle 3, la distance qu'ils ont aux savoirs délivrés à l'école interroge surtout la façon dont l'école fonctionne sur des implicites non décodables pour certaines catégories de populations. Elle propose d'aborder la question de façon plus globale et de voir le lien avec « d'autres populations scolaires, qui elles aussi interrogent et déstabilisent à la fois l'école, son organisation et nos pratiques d'enseignant ».

Pour conclure, nous dirons que les EANA les plus éloignés de la culture écrite et des attentes scolaires bousculent les certitudes et qu'il semble inévitable de penser une prise en charge personnalisée dans le long terme, tout en sachant que le temps est compté.

D'où l'importance qu'il y a à avoir pensé, en amont, le projet pédagogique du dispositif d'accueil et ses outils, afin de ne pas perdre un temps précieux à chaque arrivée de jeune.

1.2 Le contexte du stage

Nous allons, dans cette partie, décrire plus précisément l'organisation de la prise en charge des EANA en Isère, en nous attachant, en particulier, à celle des élèves relevant d'alphabétisation.

1.2.1 L'accueil des EANA dans l'Académie de Grenoble'

L'académie de Grenoble comprend cinq départements, l'Isère et la Haute-Savoie sont les deux départements qui connaissent les effectifs d'EANA les plus importants. L'action en direction de ces élèves est coordonnée par le CASNAV. Les CASNAV ont vu leur organisation et leurs missions précisées par une nouvelle circulaire en date du 2 octobre 2012. Celui de Grenoble¹⁰, placé sous l'autorité du Recteur, a pour responsable Monsieur Guy Cherqui, IA-IPR de Lettres. Deux enseignants en assurent, à plein temps, la coordination pédagogique : Madame Marie-Louise Fuchs, coordonnatrice académique et Monsieur Jean-Charles Berthet, chargé de mission (illettrisme et élèves itinérants).

1.2.1.1 Les missions du Casnav

Nous ne nous intéresserons, ici, qu'aux éléments concernant la scolarisation des EANA. Le Casnav de Grenoble est également en charge du dossier des élèves itinérants, la nomination de Monsieur Berthet à la rentrée 2012 marquant tout l'intérêt que porte l'académie à ce sujet.

Le Casnav a une mission d'expertise : à ce titre, il est chargé du suivi des données de l'état de la scolarisation des EANA. Les effectifs d'EANA ont connu une hausse de près de 25% en 2011 et se sont maintenus à un niveau équivalent en 2012.

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ARDECHE | 185 | 186 | 131 | 102 | 96 | 113 | 98 |
| DROME | 222 | 192 | 202 | 150 | 165 | 149 | 196 |
| ISERE | 433 | 385 | 582 | 552 | 639 | 948 | 892 |
| SAVOIE | 216 | 236 | 357 | 275 | 243 | 294 | 320 |
| HAUTE-SAVOIE | 820 | 722 | 457 | 431 | 535 | 592 | 585 |
| TOTAL | 1876 | 1721 | 1729 | 1510 | 1678 | 2096 | 2091 |

2 : Évolution des effectifs académiques d'EANA entre 2006 et 2012 (source : Casnav Grenoble)

¹⁰ On en trouvera l'organigramme en annexe 1.

Le Casnav travaille en étroite collaboration avec les divers services de l'éducation nationale, à tous les échelons, afin de capitaliser l'information nécessaire au bon pilotage de la stratégie académique. Son expertise lui permet d'aider ces services à organiser la scolarisation des EANA, toutefois, ce sont les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) qui organisent l'enseignement du FLE et du français langue seconde (FLS) en fonction des besoins, des moyens et des contraintes spécifiques à chaque département. Il a également noué des relations avec divers partenaires, universitaires et associatifs et assure la formation des enseignants (l'académie de Grenoble est notamment engagée dans une politique de certification des enseignants susceptibles d'intervenir auprès des EANA). De plus, il assure l'organisation du diplôme d'études en langue française (DELF) scolaire pour le second degré. L'inscription à cet examen devient de plus en plus fréquente chez le public des EANA. Ainsi, 774 candidats se sont présentés à la session de juin 2012, organisée en 24 lieux de passation. Toutefois, ce diplôme, même au plus petit niveau (A1), reste inaccessible aux élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, en raison des compétences en lecture/écriture qu'il nécessite et ce, même pour sa partie compréhension orale.

En dernier lieu, le Casnav promeut la création de ressources pédagogiques. Un poste d'enseignant a été mis à disposition pour assurer les fonctions de webmestre et faciliter ainsi la bonne gestion de ces ressources et la diffusion de l'information sur un site internet rénové en 2012.

1.2.1.2 La circulaire du Recteur

Les textes régissant la scolarité des EANA ayant évolué, comme nous l'avons vu supra, une nouvelle circulaire Élèves allophones nouvellement arrivés du Recteur de l'Académie de Grenoble a été publiée le 15 janvier 2013 afin de préciser la politique académique sur la question. Elle rappelle que la scolarisation des EANA est une priorité dans l'Académie depuis la création du Casnav en 2007. Elle note l'importance des DSDEN en la matière, ceux-ci étant en charge de l'organisation de l'enseignement des nouvelles UP2A et des affectations dans ces dispositifs. Elle souligne le soin qu'il importe d'apporter à l'accueil des élèves nouveaux arrivants et de leurs familles, en rappelant les procédures qui permettent aux différents services de l'éducation nationale concernés, de travailler en synergie. Elle pose l'obligation qui est faite d'organiser un enseignement linguistique mais également la nécessité de prévoir un parcours personnalisé de l'élève, l'apprentissage d'une langue étant « un processus long ». D'autre part, le texte rappelle l'importance du

soin à apporter au processus d'orientation, difficulté linguistique ne devant pas être confondue avec difficulté scolaire.

La circulaire apporte également des précisions quant à l'organisation des UPE2A. Il s'agit de dispositifs modulaires dont les enseignants sont qualifiés en enseignement du FLS. Ce ne sont pas des classes mais des modules, conçus pour un enseignement spécifique du français pendant un an et dont les élèves suivent une partie des cours dans les classes ordinaires, où ils sont régulièrement inscrits. D'autre part, il convient de penser l'implantation de ces dispositifs dans les établissements, afin d'éviter de grands déplacements aux élèves, l'objectif étant l'inclusion en système ordinaire.

Le texte précise les dispositions spécifiques à prendre pour les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement dont le nombre a considérablement augmenté ces dernières années, allant jusqu'à atteindre 50% de l'effectif de certains dispositifs. Il préconise la création d'unités pédagogiques d'alphabétisation (Upα) où les élèves relevant de collège, lycée ou MGI, seraient regroupés pour « une année zéro », le temps d'être alphabétisés et acculturés au monde scolaire, avant de rejoindre une UPE2A classique. Les enseignants affectés à ces dispositifs devraient être volontaires et les affectations d'élèves sont à examiner au cas par cas, le texte reconnaissant la difficulté de définir des critères quant à la non-scolarisation antérieure de ce public.

Un mot revient régulièrement dans la circulaire : prévoir. Il est en effet difficile d'anticiper les mouvements de la population migrante. Le montage, en cours d'année, de nouveaux dispositifs est tâche ardue pour l'administration, ce qui peut compromettre le respect des critères énoncés dans le texte, comme nous le verrons pour les classes d'alphabétisation ouvertes en Isère.

1.2.2 Scolarisation des EANA en Isère

Examinons maintenant l'organisation de l'enseignement aux EANA relevant du secondaire, dans le département de l'Isère. Nous utiliserons pour cela la documentation compilée sur différents sites internet institutionnels ou au cours du stage, mais également des entretiens avec des acteurs du système.

1.2.2.1 Spécificité du département

Le tableau n°2 supra fait apparaître que l'Isère est le département de l'Académie de Grenoble où le nombre d'EANA est le plus élevé : près de 42,66% des nouveaux arrivants

scolarisés. Des statistiques mises en ligne sur le site du Rectorat de Grenoble¹¹ nous apprennent que, pour le second degré, ce nombre va croissant. Il pourrait d'ailleurs encore augmenter, dans la mesure où beaucoup d'enfants migrants, en situation précaire, ne sont pas scolarisés (Sallé, 2012). Ce flux se concentre principalement dans la région grenobloise. Nous pouvons avancer deux explications à cette situation : tout d'abord, Grenoble est une ville d'innovation technologique et un centre universitaire important qui attire une émigration économique et universitaire, ensuite, les procédures des lois sur l'immigration et l'intégration et sur les demandes d'asile font de Lyon et Grenoble un passage obligé pour la région Rhône-Alpes (présence de l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), par exemple).

1.2.2.2 Les dispositifs

Il existe onze dispositifs modulaires en collège, en Isère¹², six d'entre eux étant situés dans l'agglomération grenobloise. A ces dispositifs, s'ajoutent une classe d'apprentissage du FLE, dispositif provisoire, située dans la cité scolaire internationale de Grenoble et deux UP α , provisoires également, créées en janvier 2013. Il faut également comptabiliser un dispositif particulier, celui de la plateforme d'accueil du collège Munch de Grenoble.

Nous prendrons la région grenobloise comme exemple pour décrire les dispositifs modulaires, la forte concentration urbaine et le maillage serré des transports en commun permettant d'envisager des solutions de scolarisation plus souples que dans le reste du département. Isabelle Ramus, coordonnatrice Casnav pour le département de l'Isère, au cours d'un entretien réalisé le 5 février 2013¹³, explique qu'implantés dans un établissement d'accueil, ils proposent chacun un module FLE et un module FLS. Chaque module inclut douze élèves. Les élèves en FLE reçoivent, au sein du module, un enseignement hebdomadaire de 12 heures de FLE, 3 heures de mathématique spécifique, de l'anglais spécifique et de la culture scientifique. Ces dispositions peuvent varier selon les établissements. Il y a contradiction avec les préconisations qui sont d'inclure les élèves en classe ordinaire pour suivre un enseignement complet dans une ou deux disciplines.

2E : alors, il y a six établissements d'accueil qui ont chacun un module FLE et un module FLS donc qui inclut chacun douze élèves donc douze élèves en FLE douze élèves en FLS les élèves qui sont en FLE ont douze heures de FLE/plus trois heures de maths spécifiques plus de

¹¹ Voir annexe 2

¹² On en trouvera la description en annexe 3.

¹³ On trouvera la transcription de l'entretien en annexe 4

l'anglais spécifique plus de la culture scientifique spécifique, et puis/ attends je ne sais plus// oui, je crois que c'est tout et alors suivant les établissements c'est pas tout à fait la même organisation/, et puis dans les préconisations on est plus sur inclusion dans une ou deux disciplines à temps complet

3HP : en classe ordinaire ? d'accord

4E : voilà en classe ordinaire

5HP : d'accord

6E : plutôt que sur des enseignements spécifiques

7HP : d'accord/ donc ça arrive à se mettre en place

8E : ça évolue alors| on est en train de mettre en place/suivant les établissements il y a des organisations internes qui sont mises en place dont on n'a pas forcément vent si on ne va pas rechercher les infos mais voilà/ on est quand même sur des enseignements spécifiques quand même en grande partie encore/ pour les modules (Entretien avec Isabelle Ramus, extraits 2 à 8 annexe 4)

On peut penser, puisque des heures spécifiques ont été allouées, qu'il y a une difficulté particulière pour les établissements à mettre en place de telles pratiques dans leur organisation et il serait intéressant d'en étudier de plus près les freins. Nous retrouvons là notre questionnement sur l'école inclusive, toutefois, Isabelle Ramus affirme que les mentalités évoluent doucement. Les élèves sont, par ailleurs, normalement inscrits en classe ordinaire pour suivre les cours d'éducation physique et sportive (EPS), de musique et d'arts plastiques, il faudrait néanmoins vérifier la réalité des pratiques. D'autre part, pour répondre à la problématique de la faible scolarisation antérieure, le Casnav a alloué des heures spécifiques d'alphabétisation. Cependant des biais existent et dans certains établissements, ces heures d'alphabétisation se font au détriment de celles réservées au FLE. De plus, à part dans un cas, l'alphabétisation est dispensée par un vacataire et non par le professeur du module, ce qui pose le problème du lien entre les enseignements. Nous voyons que la question se pose de la formation des professeurs du second degré qui n'ont, d'ordinaire, pas vocation à enseigner l'entrée dans la lecture, contrairement à ceux du premier degré, mieux armés.

Les modules FLS, quant à eux, sont destinés aux élèves qui ont déjà acquis un certain niveau en langue de communication, environ A2 pour l'oral et proche de ce stade pour l'écrit. Ils reçoivent, en complément 6 heures d'enseignement de FLS et suivent les autres cours en classe ordinaire. La difficulté pour les établissements est alors d'établir pour ces élèves des emplois du temps cohérents, problème qui n'est pas spécifique à la scolarisation des EANA mais que rencontre l'éducation nationale à chaque fois qu'un soutien particulier est externalisé.

Pour les plus de 16 ans, il existe également deux dispositifs modulaires en lycée (lycées professionnel et technologique) ainsi que des actions spécifiques en MGI (un cycle

d'insertion préprofessionnel par alternance (CIPPA-FLE) à Grenoble et depuis janvier 2013, des jeunes peu scolarisés, non intégrés à la CIPPA-FLE, sont accueillis pour 6 heures hebdomadaires d'alphabétisation. Des actions spécifiques peuvent également être mises en place par les GRETA, en fonction des besoins.

1.2.2.3 Un dispositif particulier : la plateforme

L'intensification des arrivées d'EANA en 2010 a nécessité de repenser le dispositif d'accueil sur la région grenobloise. Parallèlement, les caractéristiques sociologiques des familles migrantes évoluaient. C'est ainsi qu'une très grande précarité complexifiait les phases d'accueil, d'inscription et d'équipement matériel qui mobilisaient fortement les personnels des établissements. En conséquence, un nouveau type de dispositif s'est ouvert en novembre 2011 : la plateforme d'accueil du collège Munch de Grenoble¹⁴, créée sur un modèle existant à Montpellier. Ce dispositif a pour finalité de prendre en charge tous les EANA d'âge collège arrivant sur l'agglomération, sans délai d'attente, de faciliter l'accès aux démarches par un accompagnement des familles, d'anticiper et de régler les questions de santé, bourse, transport, cantine, etc., de démarrer l'apprentissage du français et enfin de préparer l'insertion dans les dispositifs modulaires.

La plateforme dispose d'un enseignant coordonnateur, déchargé de cours à mi-temps et de trois autres enseignants. Elle peut accueillir jusqu'à trente élèves pour des périodes d'un trimestre. Le projet pédagogique fédère l'action des enseignants autour d'un thème et le parti pris est celui de la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Dans la réalité, la structure fonctionne un peu différemment. Sa capacité d'accueil ne lui permet pas d'absorber l'ensemble des nouveaux arrivants, le choix d'un nombre maximum de trente élèves ayant été fait par la DSDEN afin de ne pas déstabiliser l'établissement.

31E : alors/l'idée de la plateforme effectivement c'était qu'elle accueille tous les élèves à partir du moment où ils arrivent/que ce soit un passage obligé

32HP : oui

33E : un passage obligé dans un monde idéal ça veut dire un élève qui a un très bon niveau scolaire et qui/qui a déjà un peu de français pourrait passer par la plateforme ne serait-ce juste une semaine et au bout d'une semaine on dirait non il n'a rien à faire là envoyons-le directement en FLS ça voudrait dire qu'on aurait plein d'établissements qui soient susceptibles de d'accueillir des élèves qu'on aurait plein de places et que la plateforme elle aussi pourrait accueillir les élèves/ admettons trente quarante cinquante élèves arrivent /voilà et elle accueille tout le temps les élèves quel que soit le nombre/or on n'est pas là-dessus/ alors dans les établissements on peut pas trop se permettre de charger parce que on a plus d'élèves que de places dans les établissements/après il faut que les établissements puissent absorber ces élèves

¹⁴ On en trouvera le descriptif détaillé en annexe 5

c'est à dire qu'ils n'aient pas un nombre d'élèves à profil particulier |tel qu'ils (chevauchement)

34HP : oui qui mobilise| tous les services

35E : qu'il déséquilibre l'établissement donc il y a cette/cette donnée-là et puis il y a le nombre limite fixé à trente/ d'accueil sur la plateforme parce que on suppose que si on passait au-delà de trente on mettrait/on fragiliserait aussi l'équilibre du collège

36HP : d'accord

37E : donc on est un peu coincé avec ça /donc oui tous les élèves ont vocation à passer par la plateforme mais dans les faits ça ne se passe pas forcément tout le temps comme ça/ on peut le regretter mais on est sur une organisation un peu/un peu ferme qui fait qu'on a un peu de mal à mettre en place l'organisation telle qu'on voudrait qu'elle le soit. (extraits 31 à 37, Ibid.)

De plus, les services de la DSDEN se trouvent confrontés à un problème d'affectation des élèves en sortie de plateforme. Souvent, les professeurs des dispositifs modulaires ne jugent pas leurs élèves aptes à sortir des modules FLE ou FLS, bloquant ainsi les capacités de ces dispositifs à l'entrée.

40HP : et donc en fait si ça bloque enfin//j'imagine que ça bloque au niveau du dispositif FLE puisqu'il y a des élèves qui n'en sortent pas

41E : oui voilà /alors il y a des élèves qui n'en sortent pas actuellement/donc c'est quelque chose qu'il faut qu'on traite parce qu'à mon avis c'est un problème qui a plusieurs origines/ il y a le fait que l'année dernière en conseil de classes FLE à la fin de l'année/pour envisager des passages on a un conseil de classes FLE/en fin d'année au mois de mai juin/voilà cette année ce sera plutôt au mois de mai parce que/vues les urgences ce sera fait plus tôt

42HP : qui est-ce qui participe au conseil de classe FLE?

43E : les profs de tous les dispositifs grenoblois

44HP : d'accord

45E : et moi/et donc on fait des propositions/je crois qu'il faudrait qu'il y ait une harmonisation des positionnements des profs parce que tous les profs ne pensent pas la même chose/ tous les profs n'ont pas le même regard/il y a énormément de/ il y a des profs qui sont/ voilà comme tout prof/ voilà mon élève il en est là/ si je le mets en FLS il va être perdu/donc il y a de l'inertie qui se crée et puis après/ il y a le problème de fluidité à l'intérieur de l'établissement/ c'est-à-dire que si on dit/voilà ces élèves-là/comme il avait été dit pour certains élèves l'année dernière/il font un trimestre de FLE et après un trimestre ils passent en FLS//les gamins n'y sont pas/ ne sont pas forcément passés en FLS/parce que ça veut dire que ça nous permet d'inclure des nouveaux FLE dans les dispositifs FLE/les élèves en FLS/les élèves qui sont en FLS doivent sortir pour aller en classe ordinaire ce qui ne se fait pas forcément

46HP : d'accord

47E : on peut avoir un élève qui peut passer d'un module FLE à un module FLS sauf que dans le groupe FLS il n'y en a aucun qui peut passer en classe ordinaire

48HP : donc//

49E : donc ça bloque (extraits 40 à 49 Ibid.)

Nous avons vu que les EANA sont de plus en plus souvent peu scolarisés antérieurement, une prise en charge d'une année semble effectivement un peu courte pour espérer inclure ces élèves en classe ordinaire au collège, alors même que les dernières instructions fixent pour eux un objectif de connaissances équivalent à la fin de l'école élémentaire.

le profil des élèves, c'était des élèves qui avaient été scolarisés antérieurement donc qui avaient besoin effectivement d'apprendre la langue française/ de rentrer dans la langue de scolarisation mais voilà un parcours de deux ans on l'envisageait comme étant suffisant pour ces élèves-là

depuis le profil des élèves a changé/ on a de plus en plus d'élèves qui ont pas été ou peu scolarisés antérieurement des parcours scolaires très épisodiques/très hachés/qui ont une maîtrise de l'écrit dans leur langue qui est très relative aussi et donc l'organisation telle qu'on l'a conçue ne répond plus aux besoins des élèves puisqu'au bout d'un an passé en FLE au niveau de l'écrit ils ont encore énormément de difficultés (extrait 18, Ibid.)

Une étude¹⁵ (MEN 2007, p.40) montre que les professeurs de collège jugent souvent que le collège ne peut pas rattraper les retards dans les apprentissages ni combler les lacunes installées, ce qui pourrait expliquer les réticences des professeurs des modules à supprimer les aides, concourant ainsi involontairement à l'engorgement du système.

Une prise en charge spécifique des EANA peu ou pas scolarisés antérieurement semblait donc inévitable.

voilà/ces deux dispositifs d'alphabétisation donc/c'est parce que dans la première session de la plateforme à l'automne on s'est trouvé avec pratiquement que des élèves à alphabétiser/donc quand ils sont sortis/ quand ils sont arrivés en fin de session il a bien fallu trouver une solution sachant que les niveaux des élèves qui étaient en FLE n'était pas suffisamment bon pour qu'on puisse envisager un passage/on se trouvait avec un/voilà/ un espèce de télescopage/qu'est-ce qu'on fait de ces des élèves/alors il y a des académies qui mettent en place des dispositifs d'alphabétisation/ ici les profs ont toujours été contre/parce qu'elles voulaient intégrer les élèves avec les autres/ sauf que là/enfin/ matériellement/ce n'était pas possible/ on pouvait pas (extrait 69, Ibid.)

C'est ainsi que trois dispositifs provisoires d'alphabétisation ont été créés en janvier 2013 sur Grenoble. Le premier concerne la MGI, les deux autres ont été ouverts dans deux collèges (Stendhal et Aimé Césaire).

1.2.3 Une classe d'alphabétisation en collège à Grenoble

Je décrirai ici, plus particulièrement, le dispositif du collège Aimé Césaire, dans lequel je suis intervenue à raison de deux heures par semaine, prenant en charge les élèves en présence d'un professeur de la classe et où j'ai également fait des observations pendant certaines heures d'alphabétisation.

1.2.3.1 Le collège Aimé Césaire

Le collège est de construction récente, fruit d'un projet urbain destiné à redonner de la mixité sociale à un quartier comportant une des cités défavorisées de Grenoble. Le collège accueille donc une population qui, auparavant, était scolarisée dans deux collèges, maintenant démolis. Il n'est plus considéré comme appartenant au réseau d'éducation

¹⁵ Dossier enseignement scolaire n°182

prioritaire, toutefois sa fiche établissement¹⁶, fait apparaître un taux de réussite au diplôme du brevet des collèges moins important que la moyenne départementale. De la même façon, l'étude des catégories socio-professionnelles laisse paraître une population globalement moins favorisée. La population scolaire est donc contrastée et certains élèves, socialement très défavorisés, mobilisent fortement les adultes du collège. L'équipe enseignante et administrative est engagée dans de nombreux projets au service de la réussite éducative et ouverte à la diversité.

1.2.3.2 Le dispositif d'alphabétisation

La classe d'alphabétisation a ouvert le 28 janvier 2013. Elle devait pouvoir accueillir 12 élèves dans une salle de technologie inutilisée, qui avait déjà servi à scolariser des EANA dans un dispositif antérieur. L'accueil des familles pour les inscriptions avait été soigneusement réfléchi par le collège (traduction par un élève du collège parlant serbo-croate, collation...). Deux familles se sont présentées inscrivant trois élèves précédemment scolarisés à la plateforme Munch. Elles avaient été accompagnées pour un repérage du trajet de bus entre les deux collèges. Cet exemple nous semble significatif de la difficulté à faire passer l'information aux familles très précarisées. Souvent sans domicile fixe ou logées par l'aide sociale dans des conditions toujours provisoires, leur courrier est adressé à des associations relais, ce qui entraîne des retards, peu propices au bon fonctionnement des procédures administratives. Un élève, n'ayant jamais fréquenté l'école, est arrivé une semaine plus tard, suivi le 12 février de quatre élèves (deux fratries de deux sœurs). Deux jeunes, initialement pressentis étaient, entre temps, repartis en Roumanie. Enfin, deux frères, ayant un peu fréquenté la plateforme mais qui, logés à l'extérieur de Grenoble, avaient rencontré des problèmes de cartes de transport, n'ont finalement rejoint le dispositif qu'en mai, à la rentrée des vacances de printemps. Entre temps, une élève, enceinte, n'était plus revenue.

1.2.3.3 Professeurs et enseignements

Monter un dispositif en cours d'année scolaire est un processus complexe pour l'administration, dans la mesure où le processus normal de nomination des professeurs est déjà opéré. À cela s'ajoute la qualification des personnels, dans le cas présent, il s'agissait de trouver des personnes compétentes à la fois en enseignement du FLE/FLS, mais pouvant également enseigner les mécanismes de base d'entrée dans la lecture. En dernier

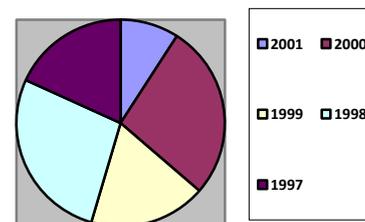
¹⁶ On en trouvera un extrait en annexe 6.

lieu, se posent des problèmes de contraintes budgétaires qui imposent un cadre strict quant à la nature des postes à pourvoir. Plusieurs solutions ont été envisagées (notamment la nomination d'un maître du premier degré, titulaire d'un poste de cours de rattrapage intégré (CRI)). Finalement, la solution retenue a permis de nommer le webmestre du Casnav, professeur de lettres modernes, titulaire remplaçant, pour un demi-service (10 heures), une vacataire spécialiste de l'alphabétisation, conseillère pédagogique du centre ressources illettrisme de l'Isère (4 heures d'alphabétisation) et deux professeurs dont les heures ont été prises sur leur service à la plateforme, pour 2 heures d'enseignement scientifique et 2 heures d'enseignement artistique. Il était également prévu un enseignement de l'EPS qui n'a pu se mettre en place, faute d'avoir pu trouver un professeur disponible dans le collège. Les élèves avaient donc un emploi du temps hebdomadaire de 18 heures, à titre de comparaison, les textes prévoient, pour le collège entre 24 et 30 heures de cours selon les classes et les options.

1.2.3.4 Les élèves

Les élèves¹⁷ viennent tous d'Europe centrale, Macédoine, Roumanie et Serbie. Ils ont de douze à seize ans, équitablement répartis quant au sexe (6 filles pour 5 garçons).

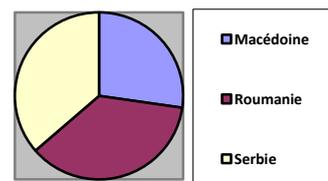
Les renseignements dont disposait l'administration, issus des bilans opérés par les Centres information et d'orientation (CIO) avant l'affectation, se sont avérés lacunaires. L'observation en classe montre notamment qu'un élève serbe (M4) censé être « peu scolarisé » semble relativement autonome en lecture en italien, possédant des connaissances métalinguistiques qu'il transfère en français (une phrase commence par une majuscule et se termine par un point, par exemple). Le tableau fait état, pour chaque élève d'une seule langue parlée, occultant le bi-plurilinguisme de chacun d'entre eux. Ainsi, beaucoup possèdent des rudiments d'anglais qu'ils utilisent, de façon spontanée quand un besoin urgent de communication avec un enseignant se fait sentir (no more write !). Les Macédoniens revendiquent également le turc comme appartenant à leur répertoire langagier. De plus, les élèves possèdent tous en commun une langue, le romani, dont les variétés sont



3 : Répartition élèves par année de naissance

¹⁷ On trouvera, en annexe 7, un tableau anonymé des élèves.

apparemment suffisamment proches pour permettre l'intercompréhension. Ce facteur jouera dans l'apprentissage du français comme dans celui de la lecture.



4 : Répartition élèves par nationalité

Partie 2

-

Apprentissage du français et de la lecture/écriture

2.1 Apprendre le français

L'apprentissage du français par les EANA renvoie à des champs différents selon que l'on se place du point de vue de la didactique ou de celui du statut de la langue. Cherchons à définir quels objets concernent l'enseignement du français du point de vue de notre contexte.

2.1.1 Du FLE au français langue maternelle

L'introduction du fascicule Le français langue seconde (MEN, 2000) balaie en quelques lignes les différents statuts que pourra prendre le français pour un EANA.

Un élève qui était allophone à son arrivée va peu à peu tendre vers un bilinguisme ou un plurilinguisme composé de sa ou de ses langues premières et du français. Langue étrangère à l'arrivée en France, le français acquiert peu à peu le statut de langue seconde en cours d'apprentissage pour devenir, dans les cas où la langue maternelle est peu pratiquée, la langue principale. (p.8)

Se poser la question de quelle langue enseigner revient à se demander ce qui différencie les diverses appellations. Nous en ferons des catégories pour la commodité de l'exposé mais la réflexion actuelle préfère parler de continuum (Verdelhan-Bourgade 2002, p. 25.) ou interroge le processus de catégorisation, qui, lié à la subjectivité, crée des objets différents selon que l'on est didacticien ou praticien (Goï § Huver, 2012, p. 25.).

2.1.1.1 Le FLE

Cortier (2012) explique que la notion de FLE s'est développée à la fin du XIX^{ème} siècle quand l'expansion coloniale a multiplié les expériences d'enseignement de la langue et qu'il a fallu repenser les méthodes qui, jusqu'alors, s'inspiraient de l'enseignement des langues anciennes. Le mouvement s'est ensuite accéléré à la décolonisation, de nombreux travaux ouvrant la voie à un enseignement basé sur la communication, aux méthodes actives, très différent de l'enseignement du français tel que le concevait, alors, l'école française sur le territoire national. Les travaux scientifiques se développant, les chercheurs ont eu besoin de préciser le champ conceptuel, en introduisant une nouvelle notion, celle de français langue seconde.

2.1.1.2 Le FLS

Nous reprendrons, ici, une partie de la description développée dans notre mémoire de master 1. Cuq (1991) donne du FLS une définition précise, toutefois, ce concept

correspond à des notions différentes selon les pays et les chercheurs ne s'accordent pas tous sur la définition de ce terme.

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif, et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (p. 139)

G. Vigner (2001) explique que, pour J.-P. Cuq (1991), le terme FLS date de 1969. Dans les anciennes colonies françaises, se développe alors une scolarisation massive qui se fait en français. Cette scolarisation concerne des élèves qui n'appartiennent plus, comme auparavant, à l'élite du pays et les méthodes jusque-là utilisées s'avèrent peu opérationnelles. Parallèlement, les recherches autour de l'enseignement du FLE s'étant développées, on commence par emprunter quelques techniques à cette discipline. Toutefois, tout n'est pas transposable car les finalités sont différentes. En effet, apprendre une langue étrangère, c'est se préparer à pouvoir communiquer dans cette langue, s'intéresser à sa culture, etc. Être scolarisé dans une langue, c'est utiliser cette langue comme un outil au service d'autres apprentissages. On est là dans une problématique d'éducation de l'adulte en devenir. Par ailleurs, on peut considérer que, dans les pays concernés par le FLS, l'apprenant peut être exposé à la langue de façon plus importante que dans un cadre FLE (situations diglossiques, par exemple). C'est donc à partir de ce contexte que s'est développé le champ disciplinaire du FLS. Cela explique que la question de la scolarisation y a joué un rôle central. Selon les environnements, on trouve des situations assez différentes. J.-P. Cuq. (1991) en a entrepris l'inventaire, nous ne citerons que ce qui concerne la scolarisation des EANA, que Vigner (2001) synthétise comme suit : « contexte francophone monolingue, à visée d'intégration scolaire par un mode d'introduction d'immersion/monolingue » (p.9). Le FLS est devenu le terme officiel utilisé pour définir le champ conceptuel de l'enseignement du français aux EANA¹⁸.

2.1.1.3 Le FLM

La notion de FLM renvoie au statut de la langue. Le terme langue maternelle est controversé. Pour simplifier, nous le définirons ici comme étant la langue de première

¹⁸ Cf. le document d'accompagnement *Le français langue seconde* (2000).

socialisation de l'enfant, celle dans laquelle il construit ses premiers apprentissages, celle que Louise Dabène (1994, p.20) appelle « parler vernaculaire ». L'école française, de tradition monolingue, conçoit l'enseignement du français comme un enseignement du FLM dont il faut acquérir la maîtrise, qui est appelé à devenir « langue de référence » (Ibid., p.21). Ainsi les programmes 2008 de l'école primaire précisent qu'il a pour objectif de « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit ». Toutefois, des auteurs comme B. Bernstein (1975) ou P. Bourdieu (1982) ont depuis longtemps montré que l'utilisation de la langue était affaire de classes sociales et culturelles et que la langue de l'école n'était celle que d'une minorité d'élèves. L'échec que rencontrent de nombreux élèves dans l'utilisation de la langue comme un outil efficace au service des apprentissages, a fait émerger la notion de langue de scolarisation qui a pris dernièrement de l'importance dans la réflexion au sein de l'éducation nationale et, sur ce terrain, les problématiques d'enseignement du FLS et du FLM tendent donc à se rejoindre. Comme le signale Davin-Chnane (2008, p. 45), il y a un changement de perspective par « glissement du statut à la fonction ».

2.1.2 Français langue de l'école, français de scolarisation

Le FLScol est une notion qui a, en premier lieu, été développée dans le champ du FLS mais c'est également devenu, pour l'institution scolaire « un enjeu plus largement lié à la gestion de l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves » (Le Ferrec, 2012, p. 37).

2.1.2.1 FLScol et FLS

Voyons, tout d'abord, comment cerner la notion de FLScol dans le contexte de la scolarisation des EANA.

G. Vigner (92) en donne une définition : « Il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves. » (p.40). Cette définition s'ancrait dans le contexte africain et se pensait à travers le prisme de la définition du FLS. Depuis elle a été creusée pour penser la situation des travailleurs immigrés en France et celle de leurs enfants, qui ont déjà pu être sensibilisés au français en dehors de l'école et dont les besoins langagiers en français ne couvrent pas le seul domaine de l'institution scolaire. Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) en donne cette définition : « c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (p.29). D'après elle, la langue de scolarisation a un

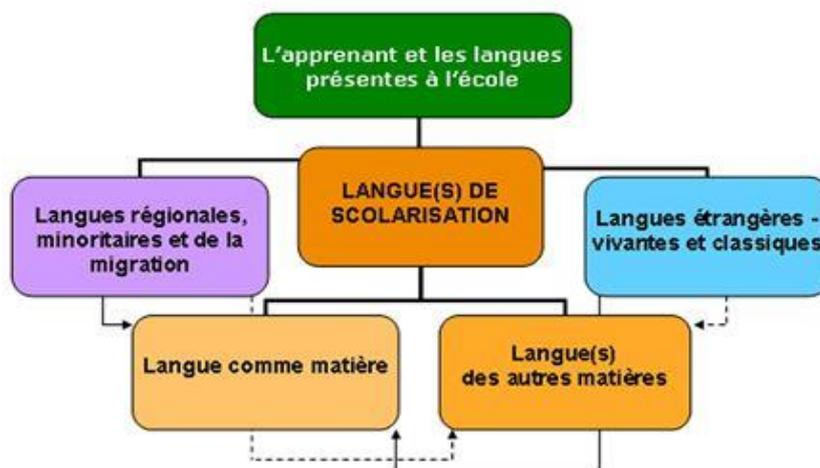
triple rôle : être une matière inscrite au programme qui fait l'objet d'un apprentissage spécifique, « permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (p.30) et enfin conditionner la réussite scolaire et l'insertion dans le système, notamment par le jeu des évaluations. Verdelhan-Bourgade lui attribue donc à la fois une fonction de découverte, une fonction langagière, une fonction méthodologique et une fonction sociale et citoyenne (Spaët, 2008, p.75).

Le champ de la notion étant extrêmement vaste, il a fait l'objet, depuis dix ans de nombreuses publications qui en ont clarifié les contenus. Le Ferrec (2012) en fait un classement en partant des catégories opérées par Chiss (2005, 2006) qui distinguait, dans le français les fonctions langue de communication/langue d'apprentissage/langue d'enseignement. D'après elle, les enjeux de la langue de scolarisation concernent principalement les deux derniers pôles : entrée dans l'écrit en français, acquisition de la littératie à travers des pratiques marquées culturellement et appropriation de savoirs disciplinaires.

En résumé, la maîtrise de la langue de scolarisation est, pour les EANA, un facteur important de la réussite scolaire et sociale.

2.1.2.2 Les travaux du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe, de son côté, cherche à élaborer un cadre commun de référence pour les langues de scolarisation, prolongement du cadre européen commun de référence (CECR). Il s'agit d'œuvrer à la prise en compte, par les systèmes éducatifs des états-membres, du développement plurilingue et pluriculturel des élèves de façon à favoriser la réussite scolaire de tous, notamment ceux issus de l'émigration, dans un modèle intégrant enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation, des LVE et de(s) langues d'origine, régionales ou minoritaires.



5 : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. (Conseil de l'Europe, 2009)

Des études ont ainsi été lancées pour développer l'intégration linguistique et éducative des jeunes les plus vulnérables. C'est ainsi que Thürmann, Vollmer et Pieper (2010), posent des indications destinées à soutenir le « développement de compétences dans la langue majeure de scolarisation, particulièrement chez les élèves bi-/plurilingues issus de l'immigration ». Ils préconisent de : formuler des objectifs mesurables et suivre les progrès et les besoins d'apprentissage, favoriser la conscience langagière et les connaissances en matière de langage et communication, enrichir le vocabulaire, encourager le transfert langagier, favoriser l'autonomie de l'apprenant, améliorer la prestation de l'enseignant et sa compétence en gestion de classe, développer l'écrit et enfin d'étayer des activités langagières cognitives dans des disciplines non linguistiques.

2.1.2.3 La réflexion au sein de l'école française

Le lien historique entre langue française et nation ainsi que la tradition fortement monolingue de l'école française qui en découle ne sont pas des facteurs favorisant la prise en compte du bi-plurilinguisme des élèves tel que la conçoit le Conseil de l'Europe. Davin-Chnane, Félix & Roubaud (2011) font le constat que la langue dite maternelle au sein de l'école est fragilisée et reléguée « au rang d'une langue familiale sans aucun rôle scolaire ou social » (p.37). Néanmoins, une réflexion est menée, au sein de l'institution, parallèlement au développement des mesures d'éducation prioritaire, sur les écarts entre langue de scolarisation et cultures familiales, ciblant la vulnérabilité particulière des élèves issus de milieux socioculturels défavorisés. En effet, « l'entrée dans l'école est bien un dépaysement discursif que masque l'usage d'une langue réputée connue » (Beacco, 2012, p.118.). L'accent est donc mis, lors des interventions des cadres de l'éducation nationale dans le contexte de l'enseignement prioritaire (conférences Armand et Bouysse, 2012), sur la maîtrise de la langue française. Il s'agit de sortir d'une conception utilitariste de la langue où la connaissance des outils (grammaire, orthographe, etc.) primerait sur l'usage et dont l'enseignement dépendrait uniquement des professeurs de français pour promouvoir la « cohérence d'un système linguistique et (la) diversité de ses usages contextuels » (Sénéchal, 2012) dont l'enseignement est transdisciplinaire. La nécessaire phase de construction de la langue orale est rappelée et ce tout au long de la scolarité. La langue donne du sens aux apprentissages, Sénéchal parle de la « valeur heuristique des pratiques langagières », et doit faire l'objet d'une attention particulière et donc d'une action coordonnée des équipes éducatives, particulièrement dans les zones d'éducation prioritaire.

Il ne s'agit pas, ici, d'affirmer que les difficultés rencontrées par les EANA dans leur ensemble soient de même nature que celles rencontrées par les publics dits vulnérables, toutefois, la population des EANA peu scolarisés entre dans les deux catégories et cumule, de fait, les difficultés.

Globalement, la réflexion menée au sein de l'école française, va dans le sens de Thürman § al, sauf en ce qui concerne le transfert langagier envisagé comme étayage uniquement dans les documents d'accompagnement à la scolarisation des EANA. Ainsi, on peut lire dans *L'enseignement du français langue de scolarisation* (MEN, 2012d): « Pourtant les études montrent que l'intégration dans les sociétés d'accueil se fait d'autant plus harmonieusement que le lien est maintenu avec les langues et cultures familiales qui continuent à vivre. On ne saurait construire sur le trauma, la mutilation, qui cumule douleur de l'exil et arrachement à soi-même. La compétence linguistique est une : plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues, plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées. » (p.7), c'est également le sens du travail d'Auger dans le DVD *Comparons nos langues* (2005). Toutefois, si cette approche est préconisée pour les EANA, les enseignants ne sont pas formés en ce sens et la réflexion ne s'étend pas à la démarche qui pourrait être adoptée pour les élèves que l'on considère porteurs d'une variété de français différente de celle de l'école ou dont le bilinguisme est ignoré.

En ce qui concerne la scolarisation des EANA peu scolarisés antérieurement, il pourrait être intéressant de s'appuyer sur la façon dont est conduite la construction du langage oral chez l'élève de l'école maternelle. La problématique est, dans ce cadre, de construire ce que d'anciennes instructions officielles (2002) appelaient le passage du langage en situation au langage d'évocation¹⁹.

L'école maternelle a la responsabilité d'accompagner les enfants vers la maîtrise du maniement du langage oral nécessaire à la réalisation d'une scolarité élémentaire réussie. Ce niveau de langage dit « d'évocation » a des caractéristiques qui l'apparentent à l'écrit et qui le différencient du premier langage que tout enfant acquiert au contact de sa communauté linguistique et qui permet les échanges utiles de la vie quotidienne. (*Le langage à l'école maternelle*, p.1)

¹⁹ On peut trouver les anciens documents d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle* à http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle03.pdf consulté le 24/06/2013.

Il s'agit d'aider l'élève à s'abstraire progressivement du langage de communication ordinaire, ancré dans l'ici et le maintenant et d'entrer dans un langage décontextualisé. En bref, il s'agit d'enrichir le lexique et de complexifier la syntaxe pour pouvoir évoquer l'absence, l'ailleurs, la temporalité ou la causalité. Nous rejoignons là la réflexion de Le Ferrec (2012) qui lui faisait écrire :

Sur le plan pragmatique, si la langue d'apprentissage vise prioritairement un « faire faire », la langue d'enseignement vise d'avantage un « faire savoir ». Mais toutes les deux servent moins à exprimer l'expérience sensible et immédiate du rapport au monde de l'élève comme dans la communication ordinaire, qu'à prendre ses distances à l'égard de cette expérience en la constituant en objet propre par le développement d'une attitude « méta », et à adopter un rapport réflexif au monde et aux objets de savoir qui, à l'école, existent essentiellement à travers des discours (p40).

Certes, on pourra objecter que des élèves d'âge du collège ont certainement l'usage d'une langue plus complexe que celui que peuvent en faire des enfants de trois, quatre ans. Toutefois, l'ensemble des professionnels intervenant dans la classe du collège Aimé Césaire font part de difficultés particulières des élèves quant au traitement des catégories spatiales, temporelles ou logiques. La langue de l'école est cognitivement plus complexe, dit Van Avermaet (2006). C'est sur cette langue, plus abstraite, que certains élèves reçoivent en héritage familial, que reposera l'apprentissage de la lecture. Nous voyons là que la problématique liée à la langue de scolarisation ne concerne pas seulement la communication scolaire ou les spécificités des langues des disciplines mais, plus généralement, l'usage d'une variété de langue permettant l'accès à l'écrit et à l'abstraction.

2.2 Apprendre à lire et à écrire

Nous détaillerons, dans cette partie, ce qui fait consensus sur l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture dans le système scolaire français, en nous focalisant plus particulièrement sur ce qui ressortit à l'entrée dans l'écrit. Notre public relevant, à la fois, d'un apprentissage tardif quant aux normes scolaires et de la spécificité de la lecture en langue étrangère, nous serons également amenée à cerner les notions d'alphabétisation, d'illettrisme et de littératie ainsi qu'à examiner les particularités de la lecture en FLS.

2.2.1 Lire, écrire à l'école

Les années soixante et la démocratisation du collège (Fayol, 2008) ont modifié les objectifs assignés à la lecture. L'accent est alors mis sur la compréhension. De plus, l'accès aux contenus disciplinaires se réalise principalement par la lecture et exige donc un haut degré de maîtrise. Dans les années quatre-vingt apparaît également un pilotage par évaluation et les mauvais résultats nationaux et internationaux sur la maîtrise de l'écrit, pour une partie de la population scolaire, ont pour conséquence une focalisation forte sur la question.

2.2.1.1 Les programmes

La maîtrise de la langue, c'est-à-dire savoir lire, écrire, parler, est la première compétence du socle commun de connaissances et de compétences (MEN 2006).

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française. (p.5)

Nous voyons là que si « tout professeur est un professeur de langue » comme l'affirmaient les instructions officielles dès le début des années quatre-vingt (Maparra 1997), ce rôle est, au collège, particulièrement dévolu au professeur de français, étant donné l'importance de la place réservée à la littérature. L'objectif principal de la lecture, dans les programmes de français (MEN 2008a), est de fonder une culture humaniste à travers une lecture conçue comme analytique en classe et cursive à la maison. La pratique régulière de l'écriture est recommandée pour parvenir à la maîtrise d'une expression riche

et correcte. Le lire/écrire est appréhendé comme un outil intellectuel permettant à la fois la compréhension du monde et l'enrichissement personnel.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture/écriture proprement dit, on s'aperçoit, à l'examen des textes (MEN 2008b), qu'il est principalement du ressort de l'école primaire. L'école maternelle fait découvrir l'écrit en travaillant dans deux directions. Elle favorise l'acculturation, qu'il s'agisse de se familiariser avec les supports, de fréquenter un oral scriptural, médiatisé par la lecture à voix haute du maître ou de s'exercer au passage d'une langue orale à une langue écrite, en produisant des textes par dictée à l'adulte. D'autre part, l'école maternelle exerce régulièrement la conscience phonologique, aborde le principe alphabétique et entraîne le geste graphique. Les deux cycles de l'école élémentaire travaillent conjointement. Sommairement, nous pouvons dire que le cycle 2 est, en ce qui concerne l'écrit, dévolu à l'apprentissage du code grapho-phonémique et à l'automatisation de la reconnaissance orthographique des mots et à leur mémorisation ainsi qu'aux premiers apprentissages lexicaux, orthographiques et syntaxiques permettant l'écriture de textes courts et simples, ces activités impliquant de travailler également la compréhension et la réflexion. Le cycle 3, tout en approfondissant ces premiers apprentissages, exerce la compréhension systématique de textes variés relevant des champs disciplinaires au programme et développe les connaissances lexicales et grammaticales des élèves dans le but d'atteindre une maîtrise de l'expression écrite permettant l'accès aux enseignements du collège.

2.2.1.2 Le consensus sur l'apprentissage de l'écrit

Depuis les années quatre-vingt-dix, le débat autour de l'apprentissage de la lecture/écriture fait rage, aussi bien parmi les experts que dans le grand public. L'éducation nationale, relayée par le centre national de documentation pédagogique (CNDP), a bénéficié des travaux dans diverses disciplines qu'elle a contribué à diffuser (linguistique, psychologie cognitive, sciences de l'éducation...). Il y a eu les préconisations de l'observatoire national de la lecture (ONL) dissout en 2011, le programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF) a tenu une conférence de consensus en 2003²⁰ qui a donné lieu à des recommandations. D'autre part, le ministère de l'éducation nationale a diffusé en 2006 un DVD, *Apprendre à lire*, à toutes les écoles et promeut

²⁰ On peut trouver le relevé de conclusions à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp>

actuellement un nouvel espace créé sur le site du CNDP, *une année au CP*²¹ destiné à l'information des professionnels et des parents. Il ressort de cette littérature que, pour le début de l'apprentissage, la lecture est principalement considérée dans sa dimension phonographique. Il s'agit, pour l'enfant, de passer d'un stade logographique où les mots écrits sont reconnus par des indices extralinguistiques, au stade alphabétique où se fait la compréhension du principe de la correspondance graphophonologique. Il ne faut pas confondre apprentissage et enseignement et la recherche n'a pu prouver la validité d'une méthode sur une autre (démarche synthétique, analytique, mixte ou entrée par l'écriture). Les experts s'accordent toutefois sur l'importance de développer préalablement le langage oral (conscience phonologique, variété du lexique, précision de la syntaxe) et sur l'enseignement systématique des correspondances graphèmes phonèmes. Toutefois la lecture est une activité complexe et ces éléments, à eux seuls, ne sauraient suffire. Lors de la conférence (Op.cit.), Goigoux distinguait quatre types d'activités à travailler : l'identification de mots, la compréhension, la production d'écrits et l'acculturation à l'écrit. Selon les étapes de l'apprentissage, ces activités peuvent prendre plus ou moins de place mais c'est dans leur synergie que l'élève pourra développer un écrit (dans le sens lire/écrire) efficace.

2.2.2 Entrer tardivement dans l'écrit

Une étude de la DEPP (MEN 2012c), portant sur des évaluations diagnostiques menées à l'entrée en sixième à la demande de l'ONL, fait apparaître, en 2007, un pourcentage de 19% d'élèves présentant des difficultés de lecture. Celles-ci portent sur la compréhension des textes écrits mais, également, plus globalement, sur la maîtrise de la langue (déficit lexical et orthographique notamment). D'autre part, les migrations amenant en France une population souvent faiblement scolarisée, ces éléments viennent nourrir le débat sur l'illettrisme, grande cause nationale en 2013. Il nous semble donc important de définir quelques notions qui ont nourri notre réflexion, lors de la création du référentiel, intitulé *Entrée dans la littérature en FLS*.

2.2.2.1 Alphabétisation

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* (Cuq (dir.), 2003):

²¹ <http://www.cndp.fr/lire-au-cp/une-annee-au-cp/>

L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère. Ce processus, concerne les enfants, le plus souvent dans le cadre scolaire, ou des adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou l'ont été superficiellement.

Le trésor de la langue française informatisé (TLFi), quant à lui nous donne la définition suivante : « Enseignement pratique d'une langue à un groupe de personnes appartenant à des couches sociales ou à des groupes ethniques défavorisés ».

Ces deux définitions s'accordent surtout sur le fait que l'alphabétisation relève de l'enseignement et ont comme seul mot commun *pratique*. Comment d'ailleurs entendre ce dernier ? Faut-il le considérer comme un adjectif et le rattacher à fonctionnel souvent lié au mot *écrit*, dans le sens écrit utilitaire (mode d'emploi, plan, etc.) ou plutôt le considérer comme un substantif et comprendre : exercice de l'écrit ?

Ces deux définitions montrent l'ambiguïté de l'usage du terme. Celle du TLFi met surtout l'accent sur le public, dans notre cas, ce qui est intéressant, c'est qu'il parle d'enseignement de la langue, sans se restreindre à l'écrit, ce qui correspond à la commande pour la classe d'alphabétisation du collège Aimé Césaire. La définition du dictionnaire de didactique a l'avantage de ne pas stigmatiser le public, de concevoir l'écrit plus globalement (dimensions linguistique, culturelle et pratique), ce qui correspond mieux aux missions de l'école, mais, pour autant, pouvons-nous dire des élèves de la classe d'alphabétisation qu'ils ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue ? Seuls deux élèves ne savaient former aucune lettre initialement, certains avaient une belle écriture cursive mais ne semblaient comprendre du mot écrire que le sens recopier, prisonniers d'une sorte de logique de la tâche, ainsi que l'a décrit Bautier (1995). Il faudrait définir ce qu'on entend par savoir lire et écrire. Le dictionnaire didactique parle de maîtrise, n'est-ce pas là une conception un peu large du mot ? Peut-être vaut-il mieux utiliser le couple illettrisme/littératie, termes que Le Ferrec (2008, p : 106.) pose comme antonymes quand on utilise le sens restreint du mot littératie :

Dans l'acceptation la plus restreinte, la littératie correspond à la capacité de l'individu à comprendre et utiliser les écrits de son environnement quotidien, dans une société donnée. Dans le domaine français, le terme entre parfois en concurrence avec celui d'« illettrisme », en désignant en positif ce que l'illettrisme désigne en négatif : les compétences minimales en lecture-écriture nécessaires à l'individu pour se débrouiller avec l'écrit dans un temps et un lieu donné.

2.2.2.2 Illettrisme

Le terme illettrisme a été créé par l'association ADT Quart-Monde pour rendre compte d'une situation que ne définissait pas le terme analphabétisme : celle des adultes qui, malgré une scolarisation régulière en France, ne maîtrisaient pas la lecture/écriture.

L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) donne la définition suivante :

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.

Cette définition ne s'applique pas à notre public puisqu'il a ni été scolarisé antérieurement en France ni est déjà sorti du système scolaire, toutefois il apparaît qu'une partie des élèves a reçu une instruction dont elle a du mal à tirer profit à l'heure où se profile l'orientation professionnelle. De plus, le fait de ne pas seulement considérer le déficit des habiletés en lecture/écriture, mais d'y associer également le calcul et les compétences de base, nous semble un point intéressant. Les enseignants des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement relèvent en effet fréquemment, chez ces derniers, des difficultés de repérage spatio-temporel, de calcul ou de raisonnement logique. Ainsi, une professeur de mathématiques que nous avons interviewée, déclarait :

24 E : Donc ces élèves-là en général n'ont pas un niveau d'abstraction intéressant parce que justement le fait de pas lire/ça bloque l'abstraction

25 HP : oui

26 E : il y a rien à faire/ donc au niveau des calculs/en général l'addition est comprise

27 HP : oui

28 E : mais l'addition sur les doigts/c'est-à-dire ou bien l'addition sur les doigts donc pour les petits nombres/ou bien ils ont suivi un bout de scolarité à un moment donné où on leur a appris à faire des additions mais ils ne comprennent rien à la numération

29 HP : oui

30 E : c'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas le système décimal tout simplement

31 HP : d'accord

32 E : car ils l'appliquent/éventuellement/sans avoir rien compris/donc après/ils restent sur les entiers/et le coup de la virgule/ils comprennent/le nombre décimal à virgule n'est pas compris/le nombre fraction n'est pas compris (...) (Extraits 24 à 32 annexe 8)

Il semble donc important d'exercer ces domaines, en plus de l'apprentissage du français et du lire/écrire. Pour les élèves qui débutent normalement leur scolarité en France, ce travail a commencé dès l'école maternelle :

À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas) (MEN, 2008b, p.15).

Toutefois, les enseignants de collège, spécialistes d'une discipline, peuvent ne pas être conscients de la transversalité de ces apprentissages fondamentaux pour un bon déroulement de la scolarité.

En France, la lutte contre l'illettrisme suit deux directions : une action préventive qui s'exerce au tout début de la scolarité des enfants et une action de remédiation auprès des adultes, aux méthodes efficaces et bien documentées, mais qui a surtout pour objectif l'enseignement des savoirs de base en s'appuyant sur une conception fonctionnelle de l'écrit et sans réelle prise en compte de la notion de culture humaniste, telle que la conçoit l'école. Notre commande de stage nous demande de définir une voie moyenne qui permette de concilier ces deux aspects. Le Ferrec (2008) propose d'utiliser la notion de littératie pour sortir de la dichotomie écrit fonctionnel/écrit littéraire, culture ordinaire/culture lettrée et créer « un cadre de pensée pour la didactique de la lecture/écriture en FLS » (p.113).

2.2.2.3 Littératie

La littératie est une notion qui a émergé dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, dans les pays anglo-saxons, dans le cadre de la réflexion anthropologique sur l'écrit. Elle a été introduite dans la littérature francophone du Québec il y a environ vingt-cinq ans (dictionnaire op.cit.). Il est difficile d'en donner une définition précise, le terme prenant des sens différents selon les disciplines et les chercheurs d'une part, le champ notionnel étant, d'autre part, particulièrement vaste. L'élément le plus caractéristique est l'intégration, dans la réflexion sur l'écrit, de champs relevant du culturel et du social. Dans un sens restreint, « la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée » (Ibid.). Dans un sens plus large, « le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (Ibid.). La littératie s'intéresse aux modes d'appropriation de l'écrit dans les sociétés, aux variations diachroniques et synchroniques du lire/écrire en fonction des supports, des techniques, des usages et des cultures.

Quelques éléments, développés par la réflexion sur la notion de littératie, nous semblent intéressants pour penser le cadre destiné à répondre aux besoins langagiers des

élèves des classes d’alphabétisation. Tout d’abord, l’association du lire et de l’écrire invite, à enseigner ces derniers conjointement, dans des tâches socialement signifiantes. Ensuite, l’entrée culturelle – « l’entrée dans l’écrit devient l’entrée dans la culture écrite » (Le Ferrec, 2008, p. 110) – permet d’aborder le monde de l’écrit dans toutes ses dimensions et sa complexité. Elle autorise l’exploration des écrits fonctionnels, en lien avec les débuts de l’apprentissage du français tel que le conçoit le CECR, elle permet également de se centrer sur la nécessaire acculturation aux usages scolaires de l’écrit, sans oublier une approche par la littérature « instrument privilégié de l’ouverture intellectuelle et des échanges entre les cultures et les individus qui les portent » (Ibid. p.119). Ces approches multiples permettent de désacraliser une culture lettrée et scolaire et de dédramatiser ainsi l’apprentissage pour des élèves précédemment éloignés du monde de l’écrit mais l’ayant forcément côtoyé au quotidien. D’autre part, la littératie envisage le lire/écrire comme un continuum, ce qui, sans apporter de réponses à l’urgence de trouver des solutions d’orientation aux élèves, permet toutefois de diminuer la tension existant entre compétences et échéances scolaires : elle permet de penser une entrée tardive dans l’écrit (se libérant ainsi du poids de la norme scolaire, sans en nier la nécessité) et ne fixe pas de date butoir au savoir-lire/écrire, personne n’en ayant jamais terminé l’apprentissage. Un dernier point nous paraît également essentiel, les études qui lient entrée dans la littératie et développement cognitif, « éclairant l’articulation entre activités langagières et cognitives » (Ibid. p. 110).

2.2.3 Apprendre à lire en FLS

Examinons, maintenant, les spécificités de la lecture en FLS, en particulier dans le contexte de la scolarisation des EANA. Nous essayerons de déterminer si elles impliquent des préconisations particulières pour l’enseignement/apprentissage de l’écrit.

2.2.3.1 Le point de vue de la psychologie cognitive

La psychologie cognitive s’est intéressée à la lecture en langue étrangère plus particulièrement pour éclairer les mécanismes de la compréhension (Gaonac’h 2003). Les études ont donc porté sur des sujets maîtrisant les processus de lecture en langue première, toutefois, si nous nous référons au champ de la littératie, il n’y a pas de différence fondamentale de nature entre les divers moments de l’apprentissage de la lecture, envisagés comme inscrits dans un continuum.

Que nous apprennent les sciences cognitives ? «Les mécanismes qui portent sur le « décodage » du matériau linguistique sont peu automatisés en langue étrangère. » (Ibid, p.141). « Les éléments de la langue n'ont pas de représentations déjà constituées en mémoire ; les sons de la langue-cible eux-mêmes ne correspondent pas à des catégories phonologiques constituées ; les significations correspondantes ne sont pas activées de manière instantanées » (Ibid., p.151). Les opérations de bas niveau (décodage, etc.) ont un tel coût au niveau de la mémoire de travail qu'elles font obstacle au bon déroulement des opérations de haut niveau (traitement du texte et du contexte). D'autre part :

On sait que le traitement de la signification d'un élément du lexique n'est pas indépendant des connaissances lexicales globales, notamment dans le champ conceptuel concerné. L'organisation du lexique, ou encore les connotations induites par chaque élément du lexique, peuvent être relativement différentes d'une langue à l'autre. La connaissance du vocabulaire est ici un élément qui peut jouer un rôle important, non seulement par l'impossibilité éventuelle de repérer la signification de tel ou tel mot, mais aussi et surtout par la difficulté à reconnaître rapidement le champ lexical concerné et à activer un ensemble de représentations qui peuvent être liées à ce champ (compétences de « reconnaissance » des éléments du lexique) (Ibid, 2000, p.8).

S'il est difficile, en l'absence de toute étude spécifique, de tirer des conclusions définitives quant à une spécificité de l'apprentissage des mécanismes de la lecture en langue seconde quand ceux-ci ne sont opératoires dans aucune autre langue, nous pouvons cependant avancer, au vu des apports de la psychologie cognitive et de ce que nous avons développé supra sur l'entrée dans la lecture, qu'il est particulièrement important, dans notre contexte, de ne travailler l'écrit qu'à partir des connaissances orales des élèves et de porter une attention particulière aux activités phonologiques ainsi qu'à celles de structuration du vocabulaire.

2.2.3.2 Le point de vue de la didactique du FLS

Les ouvrages de didactique du FLS traitent souvent la question de la lecture/écriture dans le cadre plus général de l'apprentissage du FLScol. La question de l'entrée en lecture des élèves peu ou pas scolarisés d'âge du collège y est généralement, au mieux, évacuée rapidement. Vigner (2009) recommande une approche de type alpha-FLE « qui correspond mieux à leur âge et l'urgence d'une intervention aussi lourde » (p.75), sans plus de précisions. La question du temps se pose effectivement avec acuité, comme le signalait le n°6 de la revue Repère consacrée aux NSA, « apprendre à lire et non à déchiffrer signifie d'abord faire le deuil d'une efficacité rapide, visible ». La tension porte sur la possibilité, pour l'élève, d'arriver au stade où il sera en mesure d'exercer sa

compréhension sur les textes, alors que le système scolaire prévoit, pour cela, un parcours qui débute en maternelle. Ces réserves faites, examinons ce qui fait consensus sur la question.

Les auteurs (Verdelhan-Bourgade (2002), Rafoni (2007), Vigner (2009)) s'accordent tous sur l'importance de la construction des compétences en langue orale conçues comme des fondations sur lesquelles asseoir le travail de l'écrit. Les élèves francophones apprennent à lire sur un matériau qu'ils ont préalablement, naturellement, intériorisé à l'oral (phonèmes et prosodie du français, tournures syntaxiques et vocabulaire organisé en réseau –sémantique, collocations, etc.–), même si nous avons vu que tous ne sont pas égaux en la matière. Il importe donc de compenser cette absence chez les EANA, par des activités structurées, systématiques, portant sur la phonologie, le vocabulaire, la syntaxe et la morphologie. Ces activités vont permettre, d'une part d'augmenter l'exposition à la langue tout en favorisant les automatismes, d'autre part, « de mettre en place les attitudes intellectuelles qui préparent à la compréhension de l'écrit » (Verdelhan-Bourgade, p.178). Si Rafoni ne s'intéresse qu'à l'aspect technique de l'apprentissage de la lecture, préconisant un travail sur le code à partir de courts énoncés phrastiques que les élèves connaissent et peuvent prononcer, les deux autres auteurs conçoivent cet apprentissage dans un ensemble plus vaste qui prend en compte l'aspect social de l'écrit. Il s'agit de prendre conscience de ses fonctions, de ses formes, qui culturellement peuvent être éloignées de ce que les élèves ont connu précédemment. « Changer de culture, comme il en va pour nos ENA, ce n'est pas seulement changer de langue, c'est aussi changer la signification des mondes représentés » (Vigner, p. 93). Par ailleurs, ces deux auteurs soulignent la difficulté de maîtriser la production d'écrit et proposent, afin d'alléger la charge cognitive, d'exercer l'écriture à partir de modèles, prétextes à des activités variées sur la langue.

Dans l'ouvrage *Le français comme langue de scolarisation* (Klein, dir, 2012) un article de Fuchs est consacré à la familiarisation avec l'écrit des NSA. L'auteur y développe l'idée qu'un des obstacles à l'apprentissage de la lecture relève de la motivation des élèves qui ont construit des stratégies d'évitement, développées au cours de parcours douloureux. Cette réflexion rencontre une des difficultés majeures à laquelle nous avons été confrontés dans la classe d'alphabétisation. Plus que ce que les élèves savent dire, peut-être vaut-il mieux s'appuyer sur ce qu'ils veulent dire ? Ce qui nous semble impliquer, de créer un environnement scolaire riche en sollicitations variées (environnement, activités,

contacts sociaux) où l'enseignant pourra, par l'observation, découvrir où se portent les curiosités individuelles afin de pouvoir planifier la conduite des enseignements en conséquence.

Partie 3

-

Construction d'un référentiel d'entrée dans la littérature en FLS

3.1 Réflexion sur la notion de référentiel de compétences

La commande de notre stage étant d'élaborer un référentiel qui croiserait les compétences du socle commun et les compétences clés de l'Europe, il convient, maintenant, de définir le terme de référentiel et celui de compétence pour mieux préciser le cadre de notre travail et enfin, de faire l'inventaire des référentiels existants sur lesquels s'appuyer.

3.1.1 Définition des notions

3.1.1.1 La notion de référentiel

Dans son mémoire de master 2 portant sur l'élaboration d'un référentiel pour une classe d'accueil en lycée professionnel, Hernu (2009), citant Cuq (2003) qui s'appuyait sur les travaux de Richterich (1985), donne la définition suivante du terme référentiel :

Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. La construction, l'emploi ou l'évaluation d'éléments de dispositifs didactiques sont des activités qui gagnent à être rendues objectives et formalisées, dans la mesure où l'on pourra, pour intervenir, comparer des éléments dont certains serviront de norme ou de repère (p.212)

Dans le même dictionnaire, Cuq citait également Le Boterf (1998) :

Le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et d'accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées (p.212).

La dernière définition est intéressante par le fait que le référentiel y est considéré comme un guide accompagnant les apprentissages, sur lequel on pourra appuyer l'évaluation des compétences. Je retiendrai également le terme activités de la définition de Cuq. L'enseignant, pour mener à bien sa mission, a besoin, en amont de l'acte d'enseignement auprès des élèves, de planifier les activités qu'il devra ensuite conduire et dont il lui faudra mesurer les effets (évaluer), pour planifier à nouveau son enseignement. Il s'agira donc bien de concevoir l'élaboration de notre référentiel comme celle d'un guide. Ce mot n'est pas à entendre dans le sens mode d'emploi mais, plutôt, comme un outil de mesure, partagé par différents professionnels, permettant de porter un regard commun sur les apprentissages des élèves afin de coordonner les actions. Vicher (2004) affirme que « d'un point de vue institutionnel français, pour l'Education nationale, un référentiel définit les objectifs, les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'obtention d'une certification ou

d'un diplôme précis, définissant une qualification dans un contexte donné » (p. 11). La différence entre cette définition et celle de notre projet tient à la place de l'évaluation qui ne peut, bien évidemment, être certificative mais a besoin, tout à la fois, d'être initiale pour positionner les élèves à l'entrée dans le dispositif, formative pour pouvoir conduire les apprentissages et être à la fois sommative et prédictive pour accompagner l'orientation des élèves. Il ne s'agit pas, dans notre esprit, d'établir un programme ni une grille d'évaluation mais, plutôt, un support permettant aux enseignants d'établir les leurs en fonction de la situation.

3.1.1.2 La notion de compétence

Un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) (MEN 2007a) explique que la compétence est une notion aux contours flous. Il dégage néanmoins des caractéristiques communes à différentes définitions :

Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ; cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir: la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes (p.11).

Il s'agit donc, d'un ensemble de capacités, de connaissances et d'attitudes qui permet à l'individu d'exercer son action sur et dans le monde. Et c'est d'ailleurs ainsi que le socle commun définit « chaque grande compétence du socle (...) conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie » (p.22).

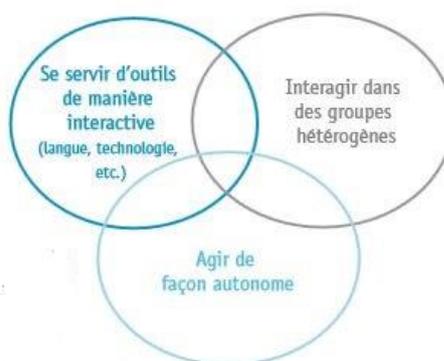
Castelotti (2009), citée par Hernu (op.cit.) estime que « l'intérêt de la notion de compétence réside, du point de vue de l'insertion des nouveaux arrivants, dans la prise en compte d'activités et de capacités situées, de ressources diversement contextualisées, et non, comme pour la maîtrise, d'habiletés absolues et idéales » (p.6). Elle s'appuyait sur une définition de Le Boterf (94), spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, qui présentait la compétence comme un savoir-agir contextualisé.

Cette remarque nous permet de sortir de l'impasse où nous conduisait le socle dont la première grande compétence est la maîtrise de la langue, terme peu adapté dans notre

contexte, et nous invite à aller examiner les référentiels de la formation adulte pour pouvoir moduler ceux en usage à l'école.

3.1.1.3 Les compétences clés et le socle commun

La notion de compétence-clé est issue des travaux de l'OCDE, en lien avec les enquêtes PISA, qui avaient pour but d'améliorer la qualité des enquêtes internationales des adolescents et jeunes adultes (CREFOR 2009). Ils distinguent 3 catégories de compétences interdépendantes, avec chacune un point focal particulier (OCDE 2005).



6 : Les trois catégories des compétences clés selon l'OCDE (2005)

Il s'agit de définir précisément ce que la société attend du citoyen et de produire des recommandations pour les systèmes éducatifs. Le Parlement européen et le Conseil, à la suite de ces travaux, ont défini en 2006 huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. On peut en trouver une présentation sur le site de la législation européenne :

Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux États membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie²².

²² Site Europa présentant la synthèse de la législation européenne à http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

La rédaction du socle commun de connaissances et de compétences s'est appuyée sur cette recommandation. Puisque notre référentiel doit croiser socle et compétences clés, comparons les deux objets²³.

| Compétences du socle commun | Compétences clés |
|---|--|
| <p>la maîtrise de la langue française</p> <p>«La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. p.6</p> | <p>la communication dans la langue maternelle</p> <p>La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs p.6</p> |
| <p>la pratique d'une langue vivante étrangère</p> <p>La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. p.9</p> | <p>la communication en langues étrangères</p> <p>Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle. (...) La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun. p.7</p> |
| <p>les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique</p> <p>Les compétences en sciences se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. p.10</p> | <p>la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies</p> <p>La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. Les compétences en sciences se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. p.8</p> |

²³ Comparaison effectuée à partir du socle commun de connaissances et de compétences (2006) <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> et Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Un cadre de référence européen (2007) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf.

| | |
|---|--|
| <p>la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</p> <p>La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. (...). Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'École. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace. p.16</p> | <p>la compétence numérique</p> <p>La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. p.9</p> |
| <p>• la culture humaniste</p> <p>La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. p.18</p> | <p>• apprendre à apprendre</p> <p>Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. (...) Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux p.10</p> |
| <p>• les compétences sociales et civiques</p> <p>Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles. p.21</p> | <p>• les compétences sociales et civiques</p> <p>Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique. p.11</p> |
| <p>• l'autonomie et l'esprit d'initiative</p> <p>L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. p.24</p> | <p>• l'esprit d'initiative et d'entreprise</p> <p>L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. p.13</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>la sensibilité et l'expression culturelles</p> <hr/> <p>Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.</p> |
|--|--|

Si les deux objets présentent de nombreuses ressemblances, dans la définition même de certaines compétences, leur rédaction procède de finalités différentes. Le socle commun se veut « le ciment de la nation » (socle, p.4) en étant le contrat qu'elle fixe à son école alors que le cadre des compétences clés est conçu dans un contexte de mondialisation où « les Européens doivent certes tenir à jour leurs aptitudes professionnelles spécifiques, mais aussi posséder les compétences génériques qui leur permettront de s'adapter au changement » (cadre compétences clés, p.1). Le socle voulant transmettre les valeurs de la République, on y lit en filigrane les représentations associées. Ainsi, la « communication en langue maternelle » devient la « maîtrise de la langue française ». Chiss, dans un article sur la littératie (2011), notait à propos de la maîtrise de la langue : « Tout se passe comme si l'étiquette commode, non fondée théoriquement de «maîtrise de la langue», continuait à dispenser d'une réflexion approfondie sur la compréhension de l'écrit, là où il est question de langage, c'est-à-dire de la complexité des relations entre langue, culture et cognition. » (p.3). On peut se demander si cette étiquette, associée au qualificatif française, ne revient pas à faire l'impasse sur la dimension plurilingue et pluriculturelle promue par les travaux du Conseil de l'Europe : « l'enseignement de la langue maternelle a aussi à trouver sa place dans la réflexion sur le travail des langues entre elles ». (Coste, Moore, Zarate, 1997, 2011, p.27), tout en mettant très fortement en avant la primauté du français, considéré comme le ciment de la nation, en en faisant un objet presque sacralisé au sein de l'école. De la même façon, « communication en langues étrangères » est renommée « pratique d'une langue vivante étrangère », comme si la fonction communicative des langues était l'apanage du seul français. Cette tension entre deux façons d'envisager langue maternelle et langue étrangère, semble l'écueil principal quand on réfléchit à la création d'un référentiel pour un public tel que le nôtre. Il va certes falloir développer « la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit » tel que l'envisage le cadre des compétences-clés, mais dans le but de maîtriser le français puisque une des finalités visée pour nos élèves est bien « la liberté du citoyen » (socle commun). Il

s'agira donc de trouver un équilibre entre ces deux pôles. Dans notre contexte, il semble intéressant de s'appuyer, dans un premier temps, pour l'apprentissage du français sur l'idée de communication, plutôt que sur celle de maîtrise, d'autant plus que la définition de la « communication dans la langue maternelle », donnée par le cadre des compétences clés, couvre le champ de la langue de scolarisation – « exprimer et d'interpréter des concepts (...) avoir des interactions linguistiques appropriées (...) dans l'éducation »—. Toutefois le terme « communication dans la langue maternelle » ne convenant pas, il nous faudra également prendre appui sur l'idée de « communication en langue étrangère », telle que définie dans les compétences clés. Ceci présentera l'avantage de permettre d'intégrer, dans l'enseignement, la notion de compétence plurilingue, ainsi que le préconisent Bertucci (2012) et Auger (2012). D'autre part, cette définition fixe des objectifs plus ambitieux : « les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle », que le simple terme « pratique d'une langue vivante étrangère » qui fait plutôt penser au FLE, avec tout ce qu'il a de lacunaire dans notre contexte, bien qu'opérateur dans les premières phases d'apprentissage.

D'autre part, nous pouvons voir dans le tableau supra que la dernière des compétences-clés « la sensibilité et l'expression culturelle », très succinctement définie, se fonde, dans le socle, dans le terme « culture humaniste » qui, lui, prend une place centrale. Ce dernier terme ne réfère plus seulement à la dimension artistique mais également à tout ce qui, dans des programmes scolaires, concerne les disciplines comme l'histoire et la géographie. Il couvre également une grande partie des programmes du français, surtout dans l'enseignement secondaire, par l'étude de la littérature. « La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. », on perçoit bien là l'enjeu majeur de cette compétence. Nous chercherons donc à intégrer la compétence culture humaniste au référentiel en mettant l'accent sur les supports utilisables dans l'apprentissage du français ou de la lecture. Il est difficile, pour des élèves peu lecteurs d'aborder les textes des disciplines comme l'histoire et la géographie, toutefois toute une série de textes littéraires bien choisis peuvent venir soutenir l'enseignement dès les tout premiers temps de l'apprentissage²⁴. Si nous n'intégrerons pas directement l'histoire ou la géographie au référentiel, nous chercherons néanmoins à construire, de façon socialisée, les catégories de l'espace et du temps, préalables

²⁴ Nous avons personnellement mené une séquence auprès des élèves à partir de Déjeuner du matin de Prévert qui était bien adaptée aux centres d'intérêt d'adolescents.

indispensables à un enseignement de ces disciplines²⁵. En résumé, nous retiendrons donc, dans l'écriture du référentiel, la compétence culture humaniste du socle qui, tout à la fois, porte la culture française et participe à l'ouverture au monde.

« Apprendre à apprendre » compétence-clé largement décrite semble se diluer dans le socle en une compétence nommée « l'autonomie et l'esprit d'initiative » cette dernière faisant également le pendant à « l'autonomie et l'esprit d'entreprise » du cadre des compétences-clés. Toutefois, la définition de « l'autonomie et l'esprit d'initiative » met l'accent sur la notion de libre-arbitre, alors que « l'autonomie et l'esprit d'entreprise » désignent plus simplement l'aptitude à agir. Les termes employés par le socle commun semblent directement faire référence aux grands principes et aux valeurs qui régissent la république française alors que les compétences clés, conçues pour être adaptées culturellement à l'ensemble de l'Union Européenne ainsi qu'aux besoins de l'économie, apparaissent plus consensuelles, fonctionnelles et pragmatiques. On peut les retrouver déclinées dans de nombreux référentiels destinés à la formation adulte. La notion d'apprendre à apprendre nous semble appropriée pour penser l'acculturation scolaire d'élèves ayant peu fréquenté l'école : « apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures » (cadre compétences clés, p.8). On ne peut, en effet, considérer que la démarche de sensibilisation à l'écrit préconisée en maternelle soit forcément opératoire pour des adolescents ayant développé des stratégies pour compenser leurs difficultés à utiliser la lecture. D'autre part, tous les élèves rencontrés dans le dispositif d'alphabétisation sont plurilingues et ont donc une expérience d'apprentissage des langues sur laquelle il devrait être possible de prendre appui. Il s'agira donc de faire une place à apprendre à apprendre dans le référentiel par le biais de conseils pédagogiques sur les activités et les outils.

3.1.2 L'inventaire des référentiels

Pour opérer la sélection des référentiels permettant de compléter les apports du socle commun et du cadre des compétences clés, nous avons croisé deux champs, celui de la formation adulte et de la lutte contre l'illettrisme avec celui des outils produits par le ministère de l'éducation nationale. Il nous a fallu également rechercher les référentiels permettant de traiter la question de l'apprentissage en langue étrangère.

²⁵ Voir infra paragraphe 3.1.2.1 Les outils de l'école

3.1.2.1 Les outils de l'école

En ce qui concerne les éléments tirés des programmes de l'éducation nationale, nous nous sommes essentiellement appuyée sur :

- *les programmes d'enseignement pour l'école primaire* (MEN 2008b) puisque les instructions officielles (MEN 2012a) fixent les connaissances de base du cycle 3 comme objectif pour les EANA peu scolarisés.

Toutefois, la difficulté d'utiliser les programmes de 2008 pour la construction d'un référentiel tient dans le fait qu'ils ne sont pas rédigés en termes de compétences. Les programmes sont souvent d'ordre prescriptif et assez succincts. Ainsi peut-on lire dans le point consacré au français des programmes du cours préparatoire (CP) et du cours élémentaire première année (CE1) :

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. (MEN 2008b, p. 17)

On peut cependant trouver dans les programmes les attendus de la fin du cycle 2 et de celle du cycle 3 puisque les paliers du socle commun y figurent. Ainsi, au palier 1 qui correspond à la fin de cycle 2 il est stipulé que pour :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes. (MEN 2008b, p. 20)

Toutefois rien n'est vraiment dit de la façon dont peut se construire la progressivité des apprentissages au sein d'un même cycle, la lecture du socle commun favorisant surtout la compréhension de la continuité entre les cycles. On peut cependant trouver, dans les programmes, d'intéressants tableaux concernant l'école maternelle qui permettent de

réfléchir aux bases qu'il est nécessaire de construire avant tout enseignement systématique de la lecture/écriture :

- *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle* que l'on trouvera en annexe.²⁶ .

Pour compenser le manque de précisions des programmes, le lecteur a besoin de se référer à des progressions pour être à même de juger de la façon de développer et d'exercer connaissances et compétences. Nous avons pour cela utilisé :

- les progressions en français et mathématiques des programmes (MEN 2008b) qui donnent des repères précis.

Ainsi peut-on lire, dans la progression en langage oral du CP, « Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit » (MEN 2008, p.31) ou, dans la progression en lecture du CP, « Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. » (Ibid.). Ce type de formulations facilite l'ordonnement des compétences dans un référentiel.

Toutefois, apprendre à parler en français, à lire ou à écrire ne peut reposer uniquement sur les contenus des programmes de français, nous avons vu supra (Thürmann, Vollmer et Pieper, 2010) qu'il était important « d'étayer des activités langagières cognitives dans des disciplines non linguistiques ». Le ministère de l'éducation national a proposé, quatre ans après la sortie des programmes de l'école primaire, des progressions pour toutes les disciplines de l'école élémentaire (sauf pour les langues vivantes) :

- *les progressions pour l'école élémentaire* dans les autres disciplines (MEN 2012c).

Les éléments les plus intéressants pour construire notre référentiel se trouvent dans le tableau intitulé *Se repérer dans l'espace et le temps*²⁷ proche de certains référentiels

²⁶ Annexe 11

²⁷ Disponible à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/2/Progression-pedagogique_Cycle2_Decouverte_du_monde_203782.pdf

adultes²⁸ où l'on peut trouver, par exemple, des éléments ainsi déclinés pour le CP : « Reconnaître un lieu familier (école, lieux d'habitation, trajet école, maison) à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, plans) » (p.1).

Les programmes de LVE avaient fait, eux, l'objet d'une publication antérieure. Ils sont un appui pour déterminer quels types de connaissances culturelles peuvent être ciblés. En nous inspirant des éléments culturels anglophones pour rédiger des équivalents français, nous nous sommes donc également référée :

- *aux programmes de langues vivantes au collège* (MEN 2008a)
- *aux programmes de langues vivantes à l'école élémentaire* (MEN 2005)

Si les programmes ont été utiles pour notre travail en permettant d'ordonner les compétences et de prévoir une certaine progressivité dans les apprentissages, il manquait les descripteurs des niveaux attendus. Il a donc été nécessaire d'utiliser :

- *les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, paliers 1 et 2 (MEN, 2011) qui explicitent chaque item du socle et donnent des indications pour l'évaluation, fournissant une aide à la rédaction de descripteurs précis :

Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences. Elles fournissent des indications pour aider les enseignants dans l'évaluation des acquis des élèves. Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation. Les grilles sont organisées sur trois colonnes : la colonne «items» reprend l'intégralité des items du livret personnel de compétences pour les trois grandes compétences évaluées au palier 1 (fin du cycle II) ; la colonne «explicitation des items» apporte des précisions en lien avec les programmes et les progressions ; la colonne «indications pour l'évaluation» propose des modalités possibles de l'évaluation, des critères d'observation et précise le niveau attendu pour évaluer l'item positivement. Elle comporte aussi des recommandations pour la mise en œuvre de l'évaluation et des liens actifs vers des documents d'aide qui seront progressivement complétés et étendus aux différentes compétences (p.1)

Le groupe « langue de scolarisation » du ministère de l'éducation nationale a, de son côté, produit un outil qui s'est avéré précieux, tant au niveau méthodologique (en croisant les grilles d'évaluation et le CECR) que pour la reprise que nous avons faite, in extenso, de certains des descripteurs :

- *le Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* (MEN 2012b)

²⁸ Cf. infra *Former des publics peu qualifiés* Dartois 2000

3.1.2.2 Les outils du FLE/FLS

Les outils du FLS, que ce soient des méthodes comme *Entrée en matière* ou des référentiels du type *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus* (Agence universitaire de la francophonie 2000), se sont, à l'examen, révélés trop complexes pour répondre aux besoins d'élèves ne sachant pas lire. Nous avons donc décidé de ne nous appuyer que sur

- les descripteurs du CECR pour moduler les items du socle commun en fonction des niveaux de compétences en français des élèves.

Toutefois, le CECR ne fournit aucun descripteur pour un niveau en-deçà du niveau A1 or, les dispositifs pour EANA accueillent forcément, dans un premier temps, des élèves en tout début d'apprentissage du français. Nous avons donc utilisé

- la première partie du *Niveau A1.1 pour le français* (2005) comme référentiel pour les premiers acquis en français.

3.1.2.3 Les référentiels de la formation adulte

Citons tout d'abord deux documents –Les compétences clés. *Éclairages* n°15 (2009) et le *Guide des référentiels et des outils d'évaluation des compétences langagières, des compétences de base, et des compétences clés* (Vicher 2004) –, destinés à la formation professionnelle, qui font le point sur l'utilisation des référentiels dans ce contexte et qui nous ont permis d'éclairer les choix à opérer parmi la multitude de référentiels que l'on peut trouver dans le domaine.

Les référentiels les plus intéressants pour notre contexte proviennent de la lutte contre l'illettrisme et des travaux qui ont accompagné la mise en place du diplôme initial de langue française (DILF). En effet, la préparation de ce diplôme est proposée à des publics peu scolarisés dans le cadre de la formation linguistique liée à la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration²⁹. Nous avons repris les descripteurs de compétence en réception et en production d'écrits pour des publics peu ou non scolarisés du Niveau A1.1. (Op.cit.) qui formalisent une démarche utilisée en alphabétisation, correspondant en partie à ce qui est préconisé à l'école maternelle et au CP, tout en étant plus adapté à l'âge de notre public. Nous avons d'autre part utilisé un référentiel *Former les publics peu qualifiés* (Dartois, 2000) pour ordonner les capacités en relation avec le repérage dans le temps et

²⁹ Cf. http://www.ofii.fr/tests_197dispositif_de_formation_linguistique_ofii_1245.html?preview=oui

dans l'espace, en les croisant avec les éléments que l'on peut trouver à ce sujet dans les programmes de l'école élémentaire.

3.2 Analyse du contexte

Pour que le référentiel soit adapté au contexte, il nous faut maintenant analyser les besoins découlant de la spécificité de ce dernier. Nous nous intéresserons, en premier lieu, au niveau administratif en examinant la façon dont les élèves sont répartis dans les dispositifs d’alphabétisation, puis au niveau de l’enseignement en nous plaçant du côté des intervenants et enfin au niveau des apprenants.

3.2.1 *Du point de vue administratif*

Nous avons vu supra que la responsabilité de la répartition des élèves dans les dispositifs de collège relevait, en Isère, des services de la DSDEN. Ceux-ci s’appuient sur les bilans effectués dans les CIO et sont également contraints par la disponibilité des places dans les dispositifs.

3.2.1.1 Le positionnement initial

Sallé (2012) note :

Il est très difficile même à l’aide d’outils d’évaluation dans la langue d’origine, de mesurer avec précision le niveau de connaissances et de savoir-faire d’un élève, en raison de facteurs qui lui sont liés (stress, compréhension de l’objectif de ce qui lui est demandé, etc.) mais aussi aux facteurs liés aux importantes différences entre nos références et celles des systèmes scolaires d’origine (p. 18).

C’est, en substance, ce que nous a confirmé une conseillère d’orientation-psychologue (COP) que nous avons rencontrée au CIO de Grenoble-Olympique, une partie de l’entretien a été retranscrit en annexe³⁰. Elle fait état de difficultés à établir un diagnostic fiable, ne pouvant pas toujours déterminer si, en cas de non-réponse à un test, il s’agit d’oubli ou d’ignorance, les tableaux comparatifs des différents systèmes scolaires masquant les importantes disparités des contenus d’enseignement, notamment en mathématiques. Les types d’exercices demandés et les supports sont différents, les consignes souvent mal comprises. Il n’est pas toujours possible de s’assurer de la présence d’un interprète, quand c’est le cas, c’est souvent un non-professionnel, pas toujours très compréhensible et parfois même un collégien. Elle évoque l’important stress lié à la situation de test :

³⁰ Annexe 9.

je pense qu'ils se disent que l'enjeu c'est qu'ils soient dans une classe de niveau pas trop bas/mais peut-être que certains font l'amalgame en se disant qu'ils pourront peut-être/je sais pas c'est peut-être inconscient mais moins facilement avoir leur place en France ou rester en France si ils échouent les tests (...) des fois ils sont vraiment stressés/je pense qu'il y a plein de choses/par rapport à leur place en France/par rapport à pas baisser de classe mais d'autres au contraire doivent être en train de se dire qu'ils sont en train/enfin entre guillemets/qu'ils sont en train de changer d'identité parce que ils font une demande pour aller dans une scolarité mais du coup ça veut dire qu'il faut d'abord apprendre le français/oui du coup je pense que ça doit/ils doivent penser tout ça en même temps. (Extrait 30, annexe 9).

D'autre part, elle fait le constat qu'il y a peu de jeunes, arrivant dans son service, qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement

E: c'est vrai que quand même on voit plus de gens qu'avant qui n'ont pas été scolarisés/parce que c'est vrai quand même qu'on reçoit beaucoup de Roms depuis quelque temps alors qu'avant c'était moins eux qui étaient les arrivants en France /et c'est vrai que c'est souvent les Roms qui ont été peu scolarisés/malgré tout j'ai l'impression que sur le total de gens qu'on reçoit c'est quand même une minorité

HP: une minorité oui quand même

E: oui oui je pense car oui même dans les Roms/je sais pas il y a peut-être la moitié ou un tiers/en tout cas c'est sûr qui ont été scolarisés quand même/bon des fois ils ont arrêté jeunes mais ils ont quand même été scolarisés plusieurs années en général donc/non moi j'ai pas l'impression qu'il y en a tant que ça/après comme vous dites tout dépend ce qu'on appelle analphabète/parce que des fois ils disent qu'ils ont été scolarisés quatre cinq ans /on voit qu'ils peuvent lire mais ils comprennent pas ce qu'ils lisent. (Extraits 38 à 40 de l'entretien, annexe 9)

La DSDEN va, pour une part, se baser sur les préconisations des COP pour décider des affectations dans les établissements. Ces préconisations sont dépendantes de bilans difficiles à établir, contraintes par le cadre institutionnel (possibilités différentes selon l'âge, notamment plus ou moins de seize ans, règle de scolarisation dans une classe d'âge proche, nécessité ou non d'apprendre le français, etc.) et entachées de certains biais :

E: oui des fois on essaie d'expliquer pourquoi on propose telle structure plutôt que telle autre mais/oui en fait des fois en plus on sait qu'en ce moment il y a de la place dans telle chose mais pas dans telle autre/du coup on demande où il y a de la place/enfin/il y a ça qui/

HP: d'accord/il y a aussi ça qui /

E: oui/

HP: qui aiguille les résultats/

E: quand on le sait/oui des fois ça joue donc/

HP: d'accord/

E: oui c'est vrai que ça fait quand même un peu bricolage (Extraits 56 à 62, Ibid.)

Outre la difficulté de cerner les compétences réelles des élèves, ces derniers commentaires indiquent bien que la nécessité de proposer une orientation peut prendre le pas sur l'analyse des besoins. Ce type de décision, difficilement évitable dans le traitement d'un cas particulier, ne contribue pas à faire émerger les besoins réels ni à inciter l'institution à ouvrir les structures adéquates.

3.2.1.2 Les décisions d'affectation

La COP interviewée ne semble pas vraiment relever une augmentation forte des élèves non scolarisés antérieurement, donc analphabètes. Néanmoins, le Casnav, se fondant sur l'enquête annuelle remontant des établissements et répertoriant les EANA, fait état, lui, de l'augmentation des élèves pour lesquels le système semble avoir des difficultés à trouver une réponse appropriée quant à l'inclusion scolaire. Dans la région grenobloise, la plateforme, censée accueillir tous les nouveaux arrivants d'âge du collège et poser un diagnostic précis basé sur l'observation, ne suffit pas à absorber la totalité de l'effectif des EANA, comme nous l'avons vu supra. Ce passage obligé permettrait pourtant d'avoir une meilleure lisibilité des compétences scolaires réelles des élèves et des difficultés éventuelles que peuvent rencontrer les familles, ce qui permettrait d'individualiser les décisions d'orientation.

Les services de la DSDEN n'ont donc pas toujours des renseignements précis sur lesquels fonder les décisions d'affectation, d'autre part ils doivent tenir compte de contraintes extérieures (situations des établissements, etc.). De plus, les élèves à affecter, souvent en raison de la précarité de leur situation, sont parfois difficilement joignables. Le tableau de l'annexe 7 montre, par exemple, que quatre élèves inscrites au collège Aimé Césaire qui auraient dû être intégrées à la plateforme fin septembre, étaient reparties en Roumanie d'octobre à janvier.

De plus, le système se trouve embouteillé non seulement par l'augmentation n des effectifs d'EANA mais également, nous l'avons vu supra, parce que les professeurs de FLE/FLS répugnent à laisser certains de ces élèves, en difficulté scolaire, rejoindre les classes ordinaires, alors que les dispositifs spécifiques sont prévus pour être temporaires.

Par conséquent, les élèves affectés en classe d'alphabétisation peuvent ne pas tous relever d'entrée dans la littératie à proprement parler mais être là parce qu'il a fallu leur trouver une place, conséquence d'un pilotage par gestion de flux. Ainsi, dans le dispositif du collège Aimé Césaire, seuls, trois élèves sur onze ne semblaient pas avoir pas encore complètement compris le principe de la combinatoire, par contre, quatre autres (roumaines donc alphabétisées en caractères latins) avaient une écriture cursive aisée, signe d'une pratique courante de l'écrit, un élève, serbe, semblait lire facilement en italien. Les bilans CIO avaient fait ressortir que la plupart des élèves montraient une compréhension de l'écrit inférieure au niveau attendu pour leur âge mais comme aucune évaluation diagnostique n'a

ensuite cherché à analyser plus finement ces résultats, il est difficile de s'avancer sur la réalité ou la nature de ces difficultés.

Le référentiel devra donc tenir compte de ce constat et couvrir un champ plus large que celui concernant les débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture.

3.2.2 Du point de vue de l'enseignement

3.2.2.1 Les enseignants

Klein et Sallé dans un rapport de l'IGEN pour le ministre (2007) font état de la compétence et de la motivation des professeurs de français en poste depuis plusieurs années dans les UPE2A mais notent plus de difficultés pour les autres professeurs qui méconnaissent la spécificité de la situation par manque de formation.

Les professeurs de français notamment s'investissent dans ces structures spécifiques au-delà des exigences attendues de leur mission. La réalité s'avère différente concernant les enseignants des autres disciplines (intervenant dans les structures ou intégrant partiellement en classe ordinaire), dont on s'aperçoit que, sauf à travailler étroitement avec le professeur de langue française, ils sont peu conscients de la manière dont ils pourraient aider les ENAF à mieux maîtriser le français. Trop souvent, ils ne font pas la différence entre les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère, auxquelles est confronté tout individu migrant, et les difficultés qui découlent de l'absence de motivation, de perturbations psychoaffectives (pp.62-63).

Les rapporteurs font les préconisations suivantes quant à la formation des enseignants :

professionnaliser davantage les enseignants sur certaines problématiques prioritaires : l'apprentissage du langage et de la langue : langage en situation, langage d'évocation, mise en place d'interactions et de reformulations, interlangue, phonologie, apprentissage du lexique, français des disciplines etc. ; / la progression par compétences ; l'approche plurilingue et interculturelle ; l'évaluation différenciée et par compétences (réflexion sur le CECR, le socle commun de connaissances et de compétences en particulier) (p. 174).

Nous avons vu dans le point 1.2.3.3 (décrivant les enseignants du dispositif du collège Aimé Césaire) que les dispositifs d'alphabétisation conduisent à faire travailler conjointement des professionnels d'origines variées, pas nécessairement formés en FLE/FLS ou en apprentissage de la lecture/écriture, ce qui implique de faire apparaître clairement, dans le référentiel, les indicateurs du CECR et d'entrée dans la littératie afin que les utilisateurs puissent avoir une base commune pour évaluer le niveau des élèves et concerter leurs actions. D'autre part, nous avons pu observer que les professeurs de l'enseignement secondaire, contrairement aux professeurs d'école, ne semblent pas

habituer à réfléchir l'espace de la classe comme un espace permettant la gestion de l'hétérogénéité (aménagé pour un travail en autonomie), de la pluridisciplinarité (coins spécialisés évolutifs) et de la mémorisation (des connaissances mais également mémoire collective de la vie de classe). Cette réflexion étant importante pour créer les conditions qui permettent aux enfants de se construire en tant qu'élèves (le devenir élève des programmes 2008 de la maternelle), il conviendra de proposer des indications pédagogiques allant dans ce sens, en regard des items du référentiel.

3.2.2.2 Les enseignements

Les trois dispositifs d'alphabétisations ouverts en janvier 2013 à Grenoble, proposent essentiellement des heures de FLE et des heures d'alphabétisation. Au collège Stendhal, les élèves ont 18h de FLE/alphabétisation réparties entre deux vacataires, ceux de la MGI ont 6 heures d'alphabétisation en tout et pour tout³¹ et au collège Aimé Césaire, les 18 heures d'enseignement se partagent entre 10 heures de FLE, 4 heures d'alphabétisation, 2 heures d'enseignement scientifique et 2 heures d'enseignement artistique. Les mathématiques, l'éducation physique et sportive et les LVE semblent, dans le contexte, les grands absents de ces emplois du temps alors que l'article L. 121-2 stipule que « la lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme constitue une priorité nationale », que l'article L121-1 de la loi 2013-595 (2013) dit que « l'éducation physique et sportive concourt directement à la formation de tous les élèves » et que d'autre part, l'article L. 312-9-2 affirme que les élèves doivent bénéficier, dès le début de la scolarité obligatoire, d'un enseignement d'une LVE. Sans pouvoir prendre en compte l'ensemble des compétences relevant de ces trois disciplines, nous chercherons toutefois, dans notre référentiel, à intégrer certains de ces éléments. Il s'agira de rendre apparent les liens existants entre l'apprentissage de la lecture et le développement des compétences plurilingues mais également avec la construction des catégories d'espace et de temps auxquels concourent les enseignements des mathématiques et de l'EPS.

3.2.3 Du point de vue des élèves

Rafoni (2007) affirme :

Il faut, en définitive, singulièrement relativiser l'évaluation du français à l'arrivée. L'essentiel des savoir-faire se fera chez ses enfants, débutants ou non, grâce au milieu naturel, sans guidage explicite, à travers des échanges quotidiens avec les natifs (récréation, cantine, sorties,

³¹ Voir à ce sujet, en annexe 10, des extraits d'un entretien réalisé sur ce sujet à la MGI de Grenoble.

activités décloisonnées, etc.). L'immersion linguistique—à l'école ou ailleurs—suffira souvent à activer les potentialités linguistiques puisque le contexte, à lui seul, agrège le sens et permet l'appréhension implicite des régularités de la langue.(p.24).

Il estime que la classe d'initiation pour allophones est le lieu où l'élève pourra retrouver l'Autre après un état de « deuil subjectif » lié à l'exil et que cette « reconstruction subjective » se fera « au moyen d'une langue étrangère et par le biais d'interlocuteurs qui ont également le statut d'étranger » (p.26). C'est donc la nécessité de pouvoir parler aux pairs et le dispositif pédagogique mis en place pour le favoriser qui permettront aux élèves d'entrer dans l'apprentissage du français.

Ces affirmations sont valables dans un milieu hétérogène or, nous avons vu que les élèves regroupés au collège Aimé Césaire ont tous le romani comme langue commune, ceci est également vrai pour ceux du collège Stendhal et un dispositif similaire, créé à Annecy, scolarise 14 Roumains³², la communication entre pairs, dont on connaît l'importance à l'adolescence, est donc possible sans recours au français. D'après nos observations, les élèves du dispositif Césaire ont peu progressé en production orale au cours de cette année. On peut se demander si l'exposition au français a été suffisante pour des élèves qui, de plus, vivent en communautés fermées aussi bien au collège (très peu de contacts avec les autres élèves, même en récréation ou à la cantine) qu'à l'extérieur (regroupements dans des hébergements d'urgence, ostracisme envers les Roms³³). Ainsi A., en France au moins depuis octobre 2012³⁴, utilise spontanément l'anglais « What's your name ? », mimant un contrôle policier, en réponse à une question posée par Raymond Gurême venu témoigner, le 23 mai 2013 au collège, de l'enfermement des familles tziganes sous le régime de Vichy. Les questions concernant l'identité sont pourtant les premières enseignées en FLE, on peut mesurer là tout le chemin que cet élève aura encore à parcourir avant qu'il puisse s'insérer dans un cursus scolaire ordinaire.

Nous avons vu que l'apprentissage de la lecture s'appuie nécessairement sur les connaissances en langue orale, il va donc falloir, dans notre contexte, que l'école, en plus de l'enseignement de la langue de scolarisation, organise l'exercice du français de communication pour permettre aux élèves d'en intérioriser les structures. Notre référentiel devra donc, d'une part, prendre en compte l'enseignement du FLE et d'autre part, inciter à ouvrir la classe vers l'extérieur en répertoriant les situations pédagogiques possibles.

³² D'après un bilan (juillet 2013) du Casnav qui ne figure pas en annexe car encore incomplet au moment où il nous a été communiqué.

³³ Cf. rapport de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (2013)

³⁴ Cf. date de saisie de son dossier par la DSDEN en annexe 7.

3.3 Les choix opérés

Nous allons, dans cette partie, décrire plus précisément le référentiel de compétences *Entrée dans la littérature* tant sur le plan des contenus que sur celui de la forme.

3.3.1 Les contenus

La commande du Casnav était de créer un référentiel à destination des enseignants exerçant dans des dispositifs comprenant de l'alphabétisation. Ces dispositifs peuvent être des UP α ou des UPE2A dont un petit groupe d'élèves seulement est concerné par l'entrée dans la littérature. La nomination des intervenants dans ces dispositifs dépend parfois de contraintes externes qui sont un frein à la constitution d'équipes stables ayant une culture professionnelle commune. D'autre part, l'alphabétisation étant considérée comme un préalable, les élèves peuvent présenter des profils variés puisque l'évaluation diagnostique de leurs compétences comporte des biais. Ces éléments ont déterminé les choix des contenus retenus pour le référentiel.

3.3.1.1 Les objectifs

Le référentiel a trois objectifs principaux. Tout d'abord, il se veut un outil de référence à l'usage d'une communauté d'adultes, de spécialisations et de cultures professionnelles différentes, qui ne peuvent s'appuyer sur des programmes officiels, pour lesquels il n'a pas été prévu d'heures de concertation, mais qui doivent néanmoins impérativement coordonner leurs contenus d'enseignement, nécessairement interdépendants. Ceci a impliqué de décrire précisément, à la fois les premières étapes d'apprentissage du français et celles de l'entrée dans la littérature tout en rendant apparents les ponts entre ces deux champs. D'autre part, le référentiel doit pouvoir servir de support à l'évaluation des compétences des élèves, donc fournir des descripteurs de niveaux précis afin de permettre aux enseignants l'utilisation d'un outil commun. En dernier lieu, le référentiel suggère des activités, des organisations de classe ou des supports susceptibles de favoriser une mise en œuvre concertée et permettre la gestion de l'hétérogénéité.

3.3.1.2 Les compétences retenues

Les compétences clés sont au nombre de huit, le socle commun est décliné en sept grandes compétences, le problème se posait de décider quelles compétences retenir pour

notre référentiel. Les contraintes temporelles de notre contexte nous ont amené à en réduire le nombre. Nous avons fait ce choix, tout d'abord parce que le temps alloué aux dispositifs permettant d'organiser une prise en charge spécifique des EANA est, dans les textes, de deux ans maximum, d'autre part, parce que le temps effectif de scolarisation annuelle est raccourci par rapport au milieu ordinaire (emploi du temps hebdomadaire allégé) et en dernier lieu parce que la fin de la scolarité obligatoire se profile rapidement pour les élèves les plus âgés, alors que les besoins en enseignement des savoirs de base sont immenses. Cette situation contrainte a nécessité de définir des priorités, d'autant plus que la commande de création d'un référentiel est intervenue tardivement au cours du stage, ce qui laissait peu de temps à la concertation avec les différents professeurs et peu de place à l'expérimentation. Il valait donc mieux réduire le champ d'action de façon à pouvoir nous appuyer sur notre expérience professionnelle et universitaire d'une part, sur les travaux existants sur le sujet, validés par des experts, d'autre part.

Nous avons donc fait le choix, en premier lieu, de décrire une compétence que nous avons nommée *Communiquer en langue française* en reprenant la démarche utilisée par le groupe national de français langue de scolarisation du ministère de l'éducation nationale (MEN 2012b), qui consiste à croiser les items du socle commun et les descripteurs du CECR. Nous avons repris une partie de ses travaux, en nous limitant au palier 2 du socle, tout en éliminant les éléments les plus complexes des activités langagières lire et écrire pour nous adapter à un public peu scolarisé. Il s'agit donc là de choix personnels, fondés sur l'intuition, qui demanderaient à être confrontés à l'avis d'autres professionnels et testés dans différents dispositifs, afin de déterminer s'ils ne sont pas trop simplificateurs ou, au contraire, trop ambitieux. D'autre part, nous avons subdivisé les activités langagières lire et écrire chacune en deux parties : respectivement apprendre à lire/apprendre à écrire et lire/écrire proprement dit. En effet, le socle commun, décrit en termes de paliers, ne spécifie pas ce qui relève des premières étapes de l'apprentissage de la lecture/écriture. Nous sommes donc allée chercher les éléments nécessaires dans le *Niveau A.1.1 pour le français* ainsi que dans les progressions et les programmes de l'école primaire.

Communiquer en langue française est une compétence déclinée en objectifs communicationnels et linguistiques. L'expression objectif communicationnel n'est pas tout à fait satisfaisante, dans la mesure où l'on pourrait la comprendre, si l'on se réfère à la didactique du FLE/FLS, comme ressortissant uniquement au FLE. Or le tableau, s'il présente des capacités décrites en termes typiquement FLE : « Peut comprendre des mots

et expressions courants sur des sujets familiers et concrets », par exemple, présente également des capacités, modulées pour prendre en compte le CECR, mais qui relèvent des programmes de l'école primaire (donc de la langue de scolarisation) comme, par exemple : « Peut réciter des comptines ou de courts poèmes en ménageant des respirations, sans oublier ou substitution ». L'expression objectif communicationnel est donc, avant tout, utilisée pour s'opposer à une conception de l'apprentissage des langues qui ne reposerait que sur des objectifs de connaissances linguistiques. Il s'agit en effet de se démarquer de la notion de maîtrise de la langue, souvent comprise par les professeurs de français comme relevant principalement d'apprentissages grammaticaux (syntaxe, conjugaisons, etc.) ou lexicaux. Dans notre référentiel, les objectifs linguistiques viennent en appui de la pratique de la langue mais leur formalisation passe en second. Il ne s'agit pas en effet d'apprendre des tableaux de conjugaison ou des règles orthographiques mais d'intérioriser progressivement une langue authentique. L'apprentissage de connaissances scolaires de ce type ne pourra s'envisager que dans un deuxième temps et n'est pas l'objet d'*Entrée dans la littérature en FLS*.

Le référentiel établit, dans une deuxième partie, des objectifs culturels. Le terme culturel est à prendre au sens large puisque le référentiel s'appuie à la fois sur des éléments civilisationnels, déclinés en référence aux programmes de LVE, mais aussi sur la culture au sens anthropologique de la définition de Porcher (1995) « ensemble de pratiques communes, de manières de voir et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (p.55), ou de la « culture cultivée », c'est-à-dire de « l'imaginaire collectif de la culture occidentale » (Davin-Chnane, 2006, p. 74). Cette notion de culture cultivée permet d'intégrer au référentiel des éléments de la culture humaniste, cinquième grande compétence du socle commun. Ces éléments culturels sont conçus comme supports de l'apprentissage de la langue française.

Une troisième partie décrit les capacités et les connaissances permettant de mettre en place les catégories du temps et de l'espace, autrement dit comment passer du temps et de l'espace vécus intuitivement à l'appréhension de ces notions de façon conceptuelle et socialisée. Il croise un référentiel de la formation adulte (Dartois 2000) et les programmes et progressions de l'école primaire (MEN 2008b, MEN 2012c). Ceci permet de prendre en compte en partie les compétences liées à l'EPS et à l'enseignement des mathématiques et fait également référence à la découverte du monde des programmes de cycle 2 de l'école

élémentaire. Nous n'avons pas développé plus avant ces champs disciplinaires car ils ne font malheureusement pas partie des enseignements proposés en alphabétisation, alors que les élèves nous ont montré plus d'une fois leur motivation pour ces matières. C'est là un complément à notre travail qu'il faudrait envisager, tant les compétences développées dans ces disciplines concourent à la construction de la personne.

3.3.1.3 Les niveaux de compétences retenus

Nous avons vu supra que les EANA sont caractérisés par une forte hétérogénéité, par ailleurs, l'approche par compétences du CECR invite à penser l'apprentissage des langues comme relevant de niveaux de compétence hétérogènes, selon les activités langagières considérées. Ainsi certains élèves africains, issus de pays où le français est langue seconde, peuvent avoir un niveau élevé de maîtrise de l'oral et être grands débutants à l'écrit. Par ailleurs, les EANA possédant un niveau A2 sont amenés à intégrer les classes ordinaires, comme il ressort de cet extrait de l'entretien avec Isabelle Ramus, :

14E : Alors on sort des dispositifs FLE//

15HP : il y a des critères?

16E : oui bon il faut avoir un niveau A2 à l'oral et pas très loin de ça à l'écrit on en sort/ le maximum normalement c'est un an/ ça peut être écourté / il y a des élèves qui sont en FLE depuis plus longtemps, c'est un problème qu'on a actuellement parce que le profil des élèves ne correspond plus à l'organisation qu'on a mise en place en 2009. (Extraits 14 à 16, annexe 4)

Nous avons donc décidé de décliner le référentiel pour des élèves allant du niveau A1.1 au niveau A2. Le niveau A2 à l'écrit peut sembler peu adapté à des élèves débutants mais nous avons vu que les inscriptions dans les dispositifs d'alphabétisation ne se basaient toujours sur des renseignements fiables (ainsi les professeurs ont hésité à inscrire M4, décrit comme peu scolarisé dans le tableau de l'annexe 7, au DELF scolaire A2 et il a réussi sans problème le DELF A1, montrant ainsi qu'il savait faire usage de l'écrit). D'autre part, l'alphabétisation concerne également certains élèves inscrits dans des dispositifs FLE, il peut alors être opportun d'utiliser le même référentiel pour toute la classe, en en faisant un outil de gestion de l'hétérogénéité.

3.3.2 La forme

Notre référentiel se compose de trois parties : un guide d'utilisation, des tableaux de compétences ainsi qu'une bibliographie renvoyant aux sources utilisées et indiquant quelques ouvrages de référence, selon les souhaits exprimés par le CASNAV.

3.3.2.1 Le guide d'utilisation

Le guide d'utilisation présente succinctement le contexte d'utilisation et les objectifs du référentiel puis décrit les tableaux de compétences en expliquant l'articulation entre les outils issus de la formation adulte et ceux de l'école primaire..

3.3.2.1 Les tableaux de compétences

Les tableaux de compétences se sous-divisent en trois parties qui se présentent différemment sur le plan formel.

La partie la plus importante, *Communiquer en langue française*, donne tout d'abord, pour chaque activité langagière (écouter, parler, lire, écrire), les descripteurs du CECR correspondant aux compétences et aux niveaux retenus. Ce choix, qui présente le défaut d'alourdir le référentiel, a pour objectif d'aider les utilisateurs non familiers du cadre européen à apprécier les niveaux de compétence, lors de l'évaluation des performances des élèves. Le référentiel décline ensuite les items (compétences) et, en regard, les descripteurs rédigés différemment selon les niveaux du CECR et du niveau A1.1 pour le français. Ainsi, la compétence «comprendre des consignes de classe » est décrite comme « Peut comprendre des consignes de classe très courtes, énoncées lentement, répétées et/ou accompagnées d'un geste » au niveau A1.1 et « Peut comprendre des consignes de classe énoncées clairement » au niveau A2. Une dernière colonne donne des indications pédagogiques. Cette partie du travail est lacunaire et demanderait à être complétée pour chaque compétence. La partie *Communiquer en langue française* se termine par un tableau présentant des objectifs linguistiques classés en quatre catégories : phonologie, vocabulaire, grammaire et orthographe.

La deuxième partie propose quant à elle un tableau des objectifs culturels, organisé en trois colonnes ; domaines/connaissances et capacités/indications. Le choix de mélanger connaissances et capacités n'est pas complètement satisfaisant dans le cadre d'un référentiel de compétences, mais c'est également l'un des défauts du socle commun dont la rédaction a fait l'objet de tractations entre les représentants des diverses disciplines et qui de ce fait est parfois composé d'éléments disparates. Il est difficile de faire abstraction de la forme ainsi induite.

La dernière partie est composée d'un tableau listant les compétences permettant de construire les catégories de l'espace et du temps. Le champ étant vaste, ces tableaux sont très denses car nous n'avons pas voulu créer un référentiel trop volumineux. Il pourrait être

intéressant d'organiser différemment les items pour en faciliter la lecture, néanmoins les utilisateurs pourront trouver dans la bibliographie le référentiel *Former les publics peu qualifiés* qui présente les éléments de façon plus organisée mais il manquera alors les références aux programmes scolaires.

Afin d'aider le lecteur à mieux se situer, un code couleur a été adopté. Il permet de distinguer l'origine et la nature des divers éléments composant le référentiel, on en trouve la légende dans le guide d'utilisation.

| | |
|--|---|
| | Descripteurs du CECR et du Niveau A1.1 pour le français |
| | Items du socle commun de connaissances et de compétences et des programmes de l'école |
| | Items correspondants à des référentiels de formation d'adultes peu ou pas lecteurs |
| | Suggestions pédagogiques de supports ou d'activités |
| | Sans objet car niveau de langue non adapté |

7 : Code couleur permettant le repérage de la nature des éléments composant le référentiel.

Conclusion

La problématique de la scolarisation des EANA peu scolarisés antérieurement fait apparaître toute la difficulté qu'a l'institution scolaire à s'organiser pour répondre au principe d'inclusion, comme il lui en ait fait l'injonction. Ces élèves interrogent le système à tous les niveaux. Leurs besoins particuliers nécessitent effectivement un traitement spécifique mais les observations et les entretiens que nous avons menés nous amènent à penser que les UP α , quand elles sont conçues comme des dispositifs fermés, ne sont pas adaptées. Un certain nombre de biais entravent la réalisation des objectifs qui leur ont été assignés.

La sélection des élèves sur le seul critère de la non maîtrise de la lecture/écriture entraîne la réunion d'un public homogène possédant une langue commune, ce qui ne favorise pas l'entrée dans le français et par conséquent dans la lecture. D'autre part, une création de dispositif en cours d'année gêne la bonne inclusion de la classe dans le collège et celle des élèves dans le cours et dans les classes ordinaires. L'école reproduit alors involontairement les processus de marginalisation dont les élèves en situation précaire sont victimes à l'extérieur. Par ailleurs, aucun cahier des charges n'ayant été élaboré, il n'y a de programme clair pour personne, ni professeur, ni élève.

Répondre à une problématique de scolarisation aussi complexe demande de penser un projet pédagogique spécifique, préalablement à l'intégration effective des élèves, d'aménager le temps et l'espace en conséquence, de penser l'ouverture vers l'extérieur, de coordonner l'action des enseignants et de ne pas faire l'impasse sur l'enseignement de certaines disciplines, telles que les mathématiques ou l'EPS. Il est également indispensable de prévoir des temps de présence en classe ordinaire, à la fois pour que les élèves puissent bénéficier d'un emploi du temps complet mais également pour qu'ils puissent nouer des relations avec les autres élèves et professeurs de l'établissement, s'approprier la norme scolaire et faciliter le processus d'inclusion.

Pour favoriser l'acculturation scolaire de ces élèves et éviter les phénomènes de ghettoïsation, on peut se demander s'il ne serait pas plus profitable de les inclure dans des UP2A ordinaires et de réfléchir à l'apprentissage de la lecture/écriture comme relevant de la gestion de l'hétérogénéité. Ceci nécessiterait que les professeurs soient tous qualifiés ou formés à l'enseignement de lecture/écriture et qu'un temps institutionnel de concertation

soit prévu pour permettre la coordination des actions et le suivi des élèves. Le référentiel *Entrée dans la littératie en FLS* pourrait alors devenir une base de travail pour conduire des évaluations permettant de mettre en place des procédures de différenciation et individualiser ainsi les parcours.

D'autre part, l'urgence des échéances d'orientation en sortie de dispositif, le manque de visibilité des solutions possibles génèrent un sentiment d'impuissance et d'échec de l'ensemble des acteurs. C'est peut-être là tout le sens des paroles d'une professeur de la MGI de Grenoble que nous avons interviewée :

en deux ans on peut pas faire de miracles on peut prendre un même même moins de seize ans/faire un an voire deux ans/on dit qu'on peut rentrer dans les textes/on les trifouille/on fait deux ans/au bout de deux ans il aura toujours pas le niveau pour entrer en formation/en formation professionnelle donc voilà nous on en est exactement là (extrait 21, annexe 10)

Or, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République stipule que la formation scolaire « prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ». C'est probablement dans cette perspective que les solutions sont à rechercher. Il s'agit en effet de sortir d'une conception où l'avenir est joué à seize ans. Les élèves rencontrés cette année nous obligent à questionner nos représentations. Le sens de notre travail est à rechercher dans cette idée de continuum qui existe entre éducation et formation, de la même façon que la notion de littératie permet de penser l'apprentissage de la lecture comme un processus inscrit dans la durée. Il convient de sortir de cette idée d'urgence et de se dire que participer à l'entrée en littératie des élèves c'est modestement donner une direction à des cheminements individuels qui, somme toute, ne sont pas déjà tout tracés. « Apprendre à lire, c'est allumer du feu ; toute syllabe épelée étincelle »³⁵.

³⁵ Hugo, *Les misérables*, 1862

Bibliographie

- Agence universitaire de la francophonie (dir.) (2000). *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris : AUF-EDICEF.
- Auger, B. (2012). Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques. Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.131-138). CNDP.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2012). Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires. Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.118-123). CNDP.
- Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris, Didier.
- Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris : Editions de minuit.
- Bertucci, M.-M.(2012). Tenir compte du plurilinguisme et des situations de mobilité. Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.128-130). CNDP.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bouret, C.et al. (1995). *L'illettrisme une question d'actualité*. Paris : Hachette.
- Boyzon-Fradet, D. § Chiss, J-L. (dir.) (1997). *Enseigner le français en classe hétérogène*. Paris : Nathan.
- Cellier, M. (dir.). (2008). *Le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Chiss, J-F. (2005). Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques. *Le français dans le monde. –Recherches et applications*, pp.59-64.
- Chiss, J-F. (2006). Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. Dans V. Castellotti § H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. (pp.103-110). Paris : L'Harmattan.
- Cortier, C. (2012). Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. (pp. 21-30). CNDP.

- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. & Chnane-Davin, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Davin-Chnane, F. (dir.), Félix, C., Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Grenoble : PUG.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. (pp.21-51). Paris : Didier.
- Davin-Chnane, F. (2006). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité », *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*. (141), pp. 67-77.
- Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde en France : la classe de français au collège. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, (15), pp.313-332.
- Dehaene, S. (dir.). (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob
- De Keyser, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris : Retz
- Dhume, F. (2012). La classe à la cave, un exemple de discrimination institutionnalisée. *Des différences (im)pertinentes. Diversités* (168). pp.142-147.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF.
- Fouquet-Chauprade, B. (2012). Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, ou comment on ne peut plus éviter la question ethnique. *Des différences (im)pertinentes. Diversités* (168). pp.15-21.
- Fuchs, M.-L. (2012). Familiariser les élèves NSA avec l'écrit. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. (pp. 109-112). CNDP.

Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds), *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia* (pp. 137-154). Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. Dans Souchon, M. & Gaonac'h, D. (confié à) *La lecture en langue étrangère. Aile (13)*, pp.5-14.

Gatlif, T. (2010). La route de la liberté, entretien. *L'autre sans qui je meurs. Casandre/Hors champ (81)*.

Goi, C. & Huver E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui, (176)*. pp.25-35.

Goi, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Les cahiers VEI. CRDP d'Orléans-Tours

Goigoux, R. & Pollet, M.-C. (dirs.) (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Hernu, S. (2009). *Recherche-Action en classe d'accueil de lycée professionnel : élaboration d'un référentiel de compétences pluridisciplinaires*. (Mémoire de master 2 non publié). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Huver, E. (2012). L'évaluation des enfants nouveaux arrivants. *Diversités (169)*. pp. 175-181.

Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (dir). (1993). *Lecture, écriture : acquisition. Les actes de la Villette*. Paris : Nathan.

Kaufman, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.

Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture : Quand le français est langue seconde*. CRDP Nord Pas de Calais.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui, (176)*, pp.37-47.

- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans Chiss, J.-L. (dir.) *Immigration école et didactique du français*. (pp. 101-145). Paris : Didier.
- Maparra, M. (1997). La maîtrise de la langue. Dans Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. & Tourigny, F. *La maîtrise de la langue au collège* (pp.45-48). Paris : CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (2009). *Rapport des inspections générales*. Paris : La documentation française.
- Murail, M-A (2011). Une grande cause nationale. Dans J. Delas & J.-L Fabre (Éd.), *Lire est le propre de l'homme : de l'enfant lecteur au libre électeur*. Paris : L'école des loisirs.
- Paillard, H. (2011). *A pied, à cheval, en voiture : travailler la compréhension orale avec les ENA*. (Mémoire de master 1 non publié). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Piasere, L. (2011). *Roms. Une histoire européenne*. Montrouge, France : Bayard.
- Plaisance, E. (2012). De l'intégration scolaire à l'école inclusive. Dans Klein, C. (Dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.46-51). CNDP.
- Porcher, Louis. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Richterich, R., (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette, Collection F, Recherches/applications.
- Sallé J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.15-20). CNDP.
- Spaët V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans Chiss, J.-L. (dir.) *Immigration école et didactique du français*. (pp. 62-100). Paris : Didier.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vicher, A. (2008). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : un choix politique et didactique. *Synergies Sud-Est européen (1)*, pp.31-44.

Vigner, G (1992). Le français langue de scolarisation. *Etudes de linguistique appliquée, Français langue seconde (88)*. Paris : Didier.

Vigner, G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Programmes, instructions officielles, documents d'accompagnement

Communautés européennes (2007). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Un cadre de référence européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Ministère de l'éducation nationale (2012a). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012) BO n°37 du 11 octobre 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2012b). *Organisation des Casnav*. (Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012) BO n°37 du 11 octobre 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2012c). *Progressions pour l'école élémentaire*. BO n°1 du 5 janvier 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2010). *Certificat de formation générale : mise en œuvre*. (Circulaire n° 2010-109 du 22-7-2010). BO n°30 du 26 août 2010.

Ministère de l'éducation nationale (2008a). *Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*. (Arrêté du 2-7-2008) BO spécial n°6 du 28 août 2008.

Ministère de l'éducation nationale (2008b). *Horaires et programmes de l'école primaire*. BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Ministère de l'éducation nationale (2007). *Programmes de langues vivantes au collège*. BO Hors-série n°7 du 26 avril 2007 (volume 3).

Ministère de l'éducation nationale (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

Ministère de l'éducation nationale (2005). *Programmes de langues vivantes à l'école élémentaire*. BO Hors-série n°6 du 25 août 2005.

Ministère de l'éducation nationale (2002a). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et second degré*. (Circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002) BO spécial n°10 du 25 avril 2002.

Ministère de l'éducation nationale (2002b). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages*. (Circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002) BO spécial n°10 du 25 avril 2002.

Ministère de l'éducation nationale (2002c). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Hors-série n° 1 du 14 février 2002.

Ministère de l'éducation nationale (2000). *Le français langue seconde*. CNDP

Articles, dossiers, référentiels, thèses en ligne

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive : Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark
Consulté le 1/06/2013 à <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-FR.pdf>

Bouchard, R. (2008). La compétence scolaire comme compétence oralographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux enfants nouvellement arrivés en France. Consulté le 3/07/2013 à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/138608/138608-18193-23546.pdf>

Carraud, F. (2005). Des élèves non scolarisés antérieurement ? *Entrées (6)*. Consulté le 5/06/2013 à <http://www.delay.ac-lyon.fr/entrees,60928.fr.html>

Castellotti, V. (2008). Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire. *Glottopol (11)*. Pp. 2-12. Récupéré le 9/07/2013 à http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_01castellotti.pdf

Chiss, J.-L. (2011). *Littératie et didactique de la culture écrite*. Consulté en ligne le 20/07/2013 à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Chiss.pdf

Commission nationale consultative des droits de l'homme (2013). *La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Année 2012*. Paris : La documentation française.
Consulté le 19/07/13 à <http://revdh.files.wordpress.com/2013/03/cncdh-rapport-racisme-2012.pdf>

Communautés européennes. (2007.) *Un cadre de référence européen : compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Récupéré le 2/04/2012 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009, version révisée, 1997 parution initiale). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 29/07/2013 à http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

Cour des comptes (2012). *L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins selon les académies*. Consulté le 31/05/2013 à <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-orientation-a-la-fin-du-college-la-diversite-des-destins-selon-les-academies>

CREFOR Haute-Normandie (2009). Les compétences clés. *Éclairages* (15). Récupéré le 14/03/2013 à <http://www.crefor-hn.fr/sites/default/files/Eclairage-competences-cles-1-internet.pdf>

Dartois, C. (2000) *Former les publics peu qualifiés : référentiel des savoirs de base. (parties 1 et 2)* Ministère de l'emploi et de la solidarité Récupéré le 3/05/2013 à <http://www.illettrisme.org/ressources-documentaires/documents-telechargeables/1.-PROBLEMATIQUES--cadres-de-r%C3%A9f%C3%A9rences-rep%C3%A9rage-et-%C3%A9valuation/2.-R%C3%A9f%C3%A9rentiels/>

Fayol, M. (2008). Les apports de la psychologie. *XYZep* (30), *Dossier*, pp. V-VII. Consulté le 27/06/2013 à http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep-2007-2008/xyzep_30_pro.pdf.

Haut conseil de l'éducation (2008). *L'orientation scolaire*. Consulté le 31/05/2013 à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf

Inspection Générale de l'éducation nationale (2012). *Observations sur les établissements et la vie scolaire en 2011-2012*. Consulté le 1/16/2013 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/25/5/Rapport_2012-136_EVS_2011-2012_241255.pdf

Inspection Générale de l'éducation nationale (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* Rapport au ministre 2009-082. Consulté le 24/06/2013 à http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

Inspection Générale de l'éducation nationale (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport au ministre 2007-048 consulté le 9/07/2013 à <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Institut national de la statistique et des études économiques (2012). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Insee références. Consulté le 5/06/2013 à <http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?codesage=IMMFRA12>

Mendonçon-Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. (Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Nice Sophia-Antipolis, École doctorale Lettres, Sciences humaines et sociales). Consulté le 5/06/2013 à <http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2009/04/1-these-mendonca1.pdf>

Ministère de l'éducation nationale (2013). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Consulté le 11 juillet 2013 à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130718>

Ministère de l'éducation nationale (2012a). *L'enseignement scolaire en France*. Eduscol.education.fr/dossiers. Consulté le 31/5/2013 à <http://eduscol.education.fr/cid50379/1-enseignement-scolaire-en-france.html>

Ministère de l'éducation nationale (2012b). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*. Récupéré le 2 avril 2013 à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2012c). *Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011*. Note d'information 1 Consulté le 4/06/2013 à http://media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2012d). *Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007)*. *Éducation et formations* (17). Consulté le 28/06/2013 à http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/32/3/DEPP_EetF_2012_82_Difficultes_lecture_237323.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2012e). *L'enseignement du français langue de scolarisation* Consulté le 2/04/2013 à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2012f). *Livret personnel de compétences simplifié*. Récupéré le 2/04/2013 à <http://eduscol.education.fr/cid65896/simplification-du-lpc.html>

Ministère de l'éducation nationale (2011). *Grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle, paliers 1 et 2*. Récupéré le 3/04/2013 à <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

Ministère de l'éducation nationale (2010). *Lire au CP : document d'accompagnement des programmes 2008*. Récupéré le 10 avril 2013 à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire chez les enseignants : année scolaire 2005-2006. *Les dossiers de l'enseignement scolaire* (182). Consulté le 12/06/2013 à <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économique (2010). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social*. Consulté le 4/06/2013 à <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>

Organisation de Coopération et de Développement Économique (2005). *La définition et la sélection des compétences clés : résumé*. Consulté le 09/07/2013 à <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

Parlement européen et Conseil (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (COD 2005/0221). Consulté le 9/07/20013 à <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

Rectorat de Grenoble (2013). *Organisation élèves allophones nouvellement arrivés*. Disponible en ligne à http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/Circ_CASNAV15-01-13_annexes.pdf

Sénéchal, D. (2012). *Compte-rendu d'une réunion « collèges RRS »* consulté le 29/07/2013 à http://carep.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/intervention_4_decembre_2012_D_Senechal.pdf

Thürmann, E. Vollmer H. § Pieper I.(2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*. Strasbourg : Conseil de l'Europe consulté le 17/06/3013 à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278

Van Avermaet, P. (2006). *Élèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe consulté le 17/06/3013 à <http://hub.coe.int/google-search/?q=van+avermaet&x=0&y=0&sitesearch=coe.int>

Vicher, A. (2004). *Guide des référentiels et des outils d'évaluation des compétences langagières, des compétences de base, et des compétences clés*. ECRIMED-ANLCI.

Récupéré le 8/07/2013 à <http://www.illettrisme.org/ressources-documentaires/documents-telechargeables/func-startdown/375/>

Conférences consultées en ligne

ARMAND, A. (2012). *Comprendre, pratiquer et maîtriser la langue de l'école*. Consulté le 15/05/2013 à <http://paril.crdp.ac-caen.fr/PRODUCTIONS/cardie/co/armand.html>

BOUYASSE, V. (2012). *Des apprentissages consolidés pour la maîtrise de la langue : à quelles conditions ?* Consulté le 4/06/2013 à <http://paril.crdp.ac-caen.fr/PRODUCTIONS/cardie/co/bouyasse.html>

VIGNER, G. ((2009). *Français langue seconde et maîtrise de la langue : rapports à la règle et à la norme* Consulté le 17/06/2013 à <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/07/13/Quels-fran%C3%A7ais-parl%C3%A9s/parler-dans-l-%C3%A9cole-Quel-fran%C3%A7ais-enseigner>

Méthodes, Dictionnaires et DVD

Dictionnaires :

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : CLE.

Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubois, J. et al. (2007). *Grand dictionnaire Linguistique et sciences du langage*. Paris : Larousse.

DVD :

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier : CRDP.

Ministère de l'éducation nationale (2006). *Apprendre à lire*. SCÉREN-CNDP.

Méthodes :

Cervoni B., Chnane-Davin, Ferreira-Pinto (2005). *Entrée en matières, la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Giraudet, M.-A., Leclère, J.-P. (2006). *Compter*. Paris : Nathan.

Table des annexes³⁶

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 Organigramme du Casnav de Grenoble 2012-2013..... | 92 |
| Annexe 2 Évolution des effectifs second degré EANA Académie de Grenoble (2008 à 2012) | 93 |
| Annexe 3 Tableau des dispositifs second degré pour EANA en Isère (2012-2013) | 94 |
| Annexe 4 Scolarisation des EANA en collège en agglomération grenobloise..... | 95 |
| Annexe 5 Lettre de présentation de la plateforme du collège Munch..... | 102 |
| Annexe 6 Professions et catégories sociales collège Aimé Césaire | 105 |
| Annexe 7 Tableau des élèves inscrits en dispositif provisoire α collège Aimé Césaire..... | 106 |
| Annexe 8 Difficultés en mathématiques des EANA peu scolarisés..... | 108 |
| Annexe 9 Évaluation initiale des EANA..... | 111 |
| Annexe 10 Organisation de l’alphabétisation en MGI..... | 116 |
| Annexe 11 Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l’école maternelle | 120 |
| Annexe 12 Référentiel de compétences <i>Entrée dans la littérature en FLS</i> | 125 |

Annexe 1
Organigramme du Casnav de Grenoble 2012-2013

Responsable académique du CASNAV

| | |
|---|---|
| <p>Guy CHERQUI , IA-IPR de Lettres guy.cherqui@ac-grenoble.fr Tel : 04 76 74 70 62</p> | <p>DAAC - CASNAV Services rectoraux c/o CRDP 11, avenue Général Champon 38031 Grenoble Cedex</p> |
|---|---|

Coordination pédagogique du CASNAV

| | |
|--|--|
| <p>Marie-Louise FUCHS, coordonnatrice académique Marie-Louise.Fuchs@ac-grenoble.fr Tel : 04 76 74 71 58</p> | <p>CASNAV Services rectoraux c/o CRDP 11, avenue Général Champon 38031 Grenoble Cedex</p> |
| <p>Jean-Charles BERTHET, chargé de mission Jean-Charl.Berthet@ac-grenoble.fr Tel : 04 76 74 74 98</p> | <p>CASNAV Services rectoraux c/o CRDP 11, avenue Général Champon 38031 Grenoble Cedex</p> |

Mission d'inspection

| | |
|---|--|
| <p>Philippe Leclercq, chargé de mission d'aide à l'inspection FLS (nord de l'académie) philippe.leclercq@ac-grenoble.fr</p> | <p>Collège des Balmettes, 74000 Annecy</p> |
| <p>Martine PICARD, chargée de mission d'aide à l'inspection FLS (sud de l'académie) martine.picard@ac-grenoble.fr Tel : 06 47 37 32 01</p> | <p>Collège des deux vallées Quartier Plaisance 07160 Le Cheylard</p> |

Annexe 2

Évolution des effectifs second degré EANA Académie de Grenoble (2008 à 2012)

Récupéré le 11/06/2013 à http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/stats_2012/fiche_Stat_16_ENAF_2011-2012.pdf

2) Evolution des effectifs de nouveaux arrivants dans le Second Degré Public depuis 4 ans par département

| | Types Etablis- sement | Effectifs | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | | 2008-2009 | | | 2009-2010 | | | 2010-2011 | | | 2011-2012 | | |
| | | 1er Trimestre | 2ème Trimestre | 3ème Trimestre |
| ARDECHE | CLG | 32 | 39 | 42 | 27 | 29 | 29 | 22 | 24 | 22 | 26 | 33 | 29 |
| | LGT | 1 | 1 | 1 | 8 | 10 | 8 | 8 | 9 | 9 | 7 | 7 | 3 |
| | LP | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| | Total | 36 | 43 | 45 | 36 | 40 | 38 | 31 | 34 | 32 | 33 | 40 | 32 |
| DROME | CLG | 67 | 64 | 66 | 49 | 50 | 61 | 49 | 58 | 56 | 75 | 78 | 72 |
| | LGT | - | - | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | - | - | - |
| | LP | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | - | - | 0 | - | - | - |
| | Total | 68 | 67 | 70 | 55 | 55 | 67 | 50 | 61 | 59 | 75 | 78 | 72 |
| ISERE | CLG | 138 | 163 | 188 | 167 | 192 | 227 | 221 | 248 | 287 | 295 | 329 | 332 |
| | LGT | 9 | 19 | 22 | 9 | 13 | 16 | 2 | 11 | 11 | 30 | 29 | 33 |
| | LP | 1 | 1 | 1 | - | 3 | 4 | 28 | 29 | 29 | 16 | 28 | 22 |
| | Total | 148 | 183 | 211 | 176 | 208 | 247 | 251 | 288 | 327 | 341 | 386 | 387 |
| SAVOIE | CLG | 83 | 105 | 109 | 98 | 111 | 116 | 79 | 87 | 92 | 89 | 98 | 108 |
| | LGT | 4 | 7 | 9 | 15 | 13 | 12 | - | - | 0 | 21 | 26 | 28 |
| | LP | 6 | - | 2 | 9 | 9 | 7 | 11 | 12 | 17 | 1 | 5 | 5 |
| | Total | 93 | 112 | 120 | 122 | 133 | 135 | 90 | 99 | 109 | 111 | 129 | 141 |
| HAUTE - SAVOIE | CLG | 159 | 161 | 173 | 191 | 211 | 226 | 197 | 225 | 252 | 215 | 193 | 210 |
| | LGT | 17 | 20 | 22 | 21 | 23 | 27 | 25 | 26 | 26 | 17 | 15 | 16 |
| | LP | - | - | - | 3 | 4 | 7,00 | 16 | 17 | 20 | 31 | 34 | 34 |
| | Total | 176 | 181 | 195 | 215 | 238 | 260 | 238 | 268 | 298 | 263 | 242 | 260 |
| TOTAL ACADEMIE | CLG | 479 | 532 | 578 | 532 | 593 | 659 | 568 | 642 | 709 | 700 | 731 | 751 |
| | LGT | 31 | 47 | 56 | 56 | 61 | 66 | 36 | 49 | 49 | 75 | 77 | 80 |
| | LP | 11 | 7 | 7 | 16 | 20 | 22 | 56 | 59 | 67 | 48 | 67 | 61 |
| | Total | 521 | 586 | 641 | 604 | 674 | 747 | 660 | 750 | 825 | 823 | 875 | 892 |

Annexe 3

Tableau des dispositifs second degré pour EANA en Isère (2012-2013)

Tableau communiqué par Isabelle Ramus, coordonnatrice pédagogique CASNAV pour l'Isère

2nd °

| ETABLISSEMENT | HEURES PAR DISPOSITIF | PROFESSEUR DE FLE/FLS |
|--------------------------------------|-------------------------|---|
| Fantin Latour Grenoble | 18 | Fathia Hemche |
| Olympique Grenoble | 18 | Isabelle Quillasi |
| Fernand Léger St Martin d'Hères | 21 | Céline Barraux Raquel Falcao |
| Lucie Aubrac Grenoble | 18 | Candie Callu |
| Gérard Philipe Fontaine | 18 | Hind Méléard* Chloé Faure* Christelle Boyer |
| Chartreuse St Martin le Vinoux | 18 | Murielle Jeffroy |
| Munch Plateforme ENAF Grenoble | 9+9 18 7:30 18 | Marion Avriillier (Coordination) Sophie Ricou Krystyna Belter Guillaume Cornu |
| Anne Frank La Verpillière | 18 | Claire Micheli |
| Le Calloud La Tour du Pin | 9 | Anne Debonnel |
| Ponsard Vienne | 9 | Anne Angot |
| Edit Roussillon | 9 | Cathy Revel |
| Le Grand Champ Pont de Chéruy | 9 | Carole Pradal |

Annexe 4

Scolarisation des EANA en collège en agglomération grenobloise

Transcription de l'entretien réalisé à la DSDEN, le 5/02/2013, auprès d'Isabelle Ramus, coordonnatrice pédagogique CASNAV pour l'Isère

Enquêté : Isabelle Ramus (E)

Enquêteur : Hélène Paillard (HP)

/ pause brève

// pause longue

? question avec intonation montante

|- début de chevauchement

-| fin de chevauchement

1HP : c'était pour que tu m'expliques un petit peu la manière dont les élèves d'âge collège sont accueillis mais dans l'agglomération grenobloise/donc il y avait le dispositif plateforme, quels autres dispositifs existent-ils?

2E : alors, il y a six établissements d'accueil qui ont chacun un module FLE et un module FLS donc qui inclut chacun douze élèves donc douze élèves en FLE douze élèves en FLS les élèves qui sont en FLE ont douze heures de FLE/plus trois heures de maths spécifiques plus de l'anglais spécifique plus de la culture scientifique spécifique, et puis/ attends je ne sais plus// oui, je crois que c'est tout et alors suivant les établissements c'est pas tout à fait la même organisation/, et puis dans les préconisations on est plus sur inclusion dans une ou deux disciplines à temps complet

3HP : en classe ordinaire ? d'accord

4E : voilà en classe ordinaire

5HP : d'accord

6E : plutôt que sur des enseignements spécifiques

7HP : d'accord/ donc ça arrive à se |mettre en place

8E : ça évolue alors| on est en train de mettre en place/suivant les établissements il y a des organisations internes qui sont mises en place dont on n'a pas forcément vent si on ne va pas rechercher les infos mais voilà/ on est quand même sur des enseignements spécifiques quand même en grande partie encore/ pour les modules

9HP : d'accord

10E : sachant qu'ils sont inclus en classe ordinaire pour normalement EPS arts plastiques musique ils sont inscrits en classe ordinaire et ils sont inclus dans ces disciplines-là, mais je te dis, on est sur une volonté d'aller vers inclusion dans une ou deux disciplines quelles qu'elles soient mais de manière complète voilà après pour les FLS/ ils sont eux complètement inclus en classe ordinaire et ils ont six heures de FLS qui viennent se greffer sur des enseignements ordinaires/c'est-à-dire qu'on les enlève/alors certains établissements on leur enlève leurs heures de français pour les mettre en FLS des fois c'est d'autres disciplines mais là c'est pareil on essaie de faire en sorte qu'ils soient/qu'on leur supprime l'intégralité de la discipline

11HP : voilà

12E : et qu'on les oblige pas d'aller deux heures en maths alors qu'il y en quatre

13HP : d'accord, et qu'ils puissent pas suivre normalement les cours en classe ordinaire parce qu'ils auraient pas l'ensemble des heures/ alors d'autre part comment on passe/comment on sort des dispositifs FLE par exemple ?

14E : Alors on sort des dispositifs FLE//

15HP : il y a des critères?

16E : oui bon il faut avoir un niveau A2 à l'oral et pas très loin de ça à l'écrit on en sort/ le maximum normalement c'est un an/ ça peut être écourté / il y a des élèves qui sont en FLE depuis plus longtemps, c'est un problème qu'on a actuellement parce que le profil des élèves ne correspond plus à l'organisation qu'on a mise en place en 2009

17HP : d'accord

18E : en 2009 il y a eu une volonté institutionnelle de faire en sorte que les établissements d'accueil accueillent d'avantage d'élèves donc, il avait été demandé à l'époque aux profs de réfléchir à/à faire des propositions d'organisation/de faire des propositions d'organisation qui permettent d'accueillir d'avantages d'élèves donc au regard du profil des élèves à l'époque (interruption, arrivée d'un enseignant)// donc les profs ont proposé une organisation qui à l'époque correspondait au profil des élèves c'est-à-dire que passer un an en classe c'était pas une bonne idée parce que après il fallait aller en classe ordinaire alors qu'on n'y avait jamais mis les pieds donc ça faisait un choc donc elles avaient proposé une organisation plus souple/ enfin plus douce je dirais pour les élèves avec du FLS l'année suivante mais le profil des élèves, c'était des élèves qui avaient été scolarisés antérieurement donc qui avaient besoin effectivement d'apprendre la langue française/ de rentrer dans la langue de scolarisation mais voilà un parcours de deux ans on l'envisageait comme étant suffisant pour ces élèves-là depuis le profil des élèves a changé/ on a de plus en plus d'élèves qui ont pas été ou peu scolarisés antérieurement des parcours scolaires très épisodiques très hachés qui ont une maîtrise de l'écrit dans leur langue qui est très relative aussi et donc l'organisation telle qu'on l'a conçue ne répond plus aux besoins des élèves puisqu'au bout d'un an passé en FLE au niveau de l'écrit ils ont encore énormément de difficultés

19HP : d'accord

20E : donc

21HP : donc ils restent

22E : voilà

23HP : donc on a tendance à/ à les//

24E : donc les profs ont tendance à les garder.

25HP : d'accord

26E : après il y a la plateforme qui est venue se greffer là-dessus

27HP : alors donc la plateforme je/ j'ai eu le projet que tu // parce que Malou me l'avait passé

28E : (acquiescement)

28HP : ce que je me posais comme question c'est/ parce qu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas sur le papier qui disait que tous les élèves ont vocation à passer dans la plateforme avant/avant scolarisation

29E : (acquiescement)

30HP : mais est-ce qu'ils sont systématiquement à la plateforme ou est-ce que ils peuvent être directement intégrés dans les dispositifs FLE et on les intègre/ on intègre les nouveaux venus quand les dispositifs sont pleins à la plateforme?

31E : alors/l'idée de la plateforme effectivement c'était qu'elle accueille tous les élèves à partir du moment où ils arrivent/que ce soit un passage obligé

32HP : oui

33E : un passage obligé dans un monde idéal ça veut dire un élève qui a un très bon niveau scolaire et qui/qui a déjà un peu de français pourrait passer par la plateforme ne serait-ce juste une semaine et au bout d'une semaine on dirait non il n'a rien à faire là envoyons-le directement en FLS ça voudrait dire qu'on aurait plein d'établissements qui soient

susceptibles de d'accueillir des élèves qu'on aurait plein de places et que la plateforme elle aussi pourrait accueillir les élèves/ admettons trente quarante cinquante élèves arrivent /voilà et elle accueille tout le temps les élèves quel que soit le nombre/or on n'est pas là-dessus/ alors dans les établissements on peut pas trop se permettre de charger parce que on a plus d'élèves que de places dans les établissements/après il faut que les établissements puissent absorber ces élèves c'est à dire qu'ils n'aient pas un nombre d'élèves à profil particulier |tel qu'ils (chevauchement)

34HP : oui qui mobilise| tous les services

35E : qu'il déséquilibre l'établissement donc il y a cette/cette donnée-là et puis il y a le nombre limite fixé à trente/ d'accueil sur la plateforme parce que on suppose que si on passait au-delà de trente on mettrait/on fragiliserait aussi l'équilibre du collège

36HP : d'accord

37E : donc on est un peu coincé avec ça /donc oui tous les élèves ont vocation à passer par la plateforme mais dans les faits ça ne se passe pas forcément tout le temps comme ça/ on peut le regretter mais on est sur une organisation un peu/un peu ferme qui fait qu'on a un peu de mal à mettre en place l'organisation telle qu'on voudrait qu'elle le soit

38HP : oui parce que donc en fait/le parcours ce serait plateforme puis intégration en FLE ou éventuellement en classe ordinaire si le profil de l'élève le permettait et FLS si on entre en classe ordinaire ?

39E : oui voilà c'est ça

40HP : et donc en fait si ça bloque enfin//j'imagine que ça bloque au niveau du dispositif FLE puisqu'il y a des élèves qui n'en sortent pas

41E : oui voilà /alors il y a des élèves qui n'en sortent pas actuellement/donc c'est quelque chose qu'il faut qu'on traite parce qu'à mon avis c'est un problème qui a plusieurs origines/ il y a le fait que l'année dernière en conseil de classes FLE à la fin de l'année pour/envisager des passages on a un conseil de classes FLE/en fin d'année au mois de mai juin/voilà cette année ce sera plutôt au mois de mai parce que/vues les urgences ce sera fait plus tôt

42HP : qui est-ce qui participe au conseil de classe FLE

43E : les profs de tous les dispositifs grenoblois

44HP : d'accord

45E : et moi/et donc on fait des propositions/je crois qu'il faudrait qu'il y ait une harmonisation des positionnements des profs parce que tous les profs ne pensent pas la même chose/ tous les profs n'ont pas le même regard il y a énormément de/ il y a des profs qui sont/ voilà comme tout prof/ voilà mon élève il en est là/ si je le mets en FLS il va être perdu/donc il y a de l'inertie qui se crée et puis après/ il y a le problème de fluidité à l'intérieur de l'établissement/ c'est-à-dire que si on dit/voilà ces élèves-là/comme il avait été dit pour certains élèves l'année dernière il font un trimestre de FLE et après un trimestre ils passent en FLS//les gamins n'y sont pas/ ne sont pas forcément passés en FLS/parce que ça veut dire que ça nous permet d'inclure des nouveaux FLE dans les dispositifs FLE/les élèves en FLS/les élèves qui sont en FLS doivent sortir pour aller en classe ordinaire ce qui ne se fait pas forcément

46HP : d'accord

47E : on peut avoir un élève qui peut passer d'un module FLE à un module FLS sauf que dans le groupe FLS il n'y en a aucun qui peut passer en classe ordinaire

48HP : donc//

49E : donc ça bloque

50HP : on est un peu comme dans l'enseignement spécialisé où ça bloque à la sortie donc un a un problème à l'entrée

51E : voilà /mais on n'a pas assez de souplesse dans notre organisation/faudrait beaucoup plus d'établissements potentiels/après il y a le problème du profil des élèves qui moi me préoccupe actuellement/parce que/ cette année sur les modules FLE/il y avait dans chaque module FLE la moitié des élèves/c'était des élèves qui relevaient d'alphabétisation

52HP : d'accord

53E : donc

54HP : d'où la raison pour laquelle on a/ on vient de créer deux disposi/ est-ce qu'il existait/ d'abord une question/est-ce qu'il existait d'autres dispositifs pour élèves NSA/ ?

55E : non

56HP : bon donc ce n'était pas/ il y avait pas/ il avait plus de

57E : il y avait rien

58HP : il y avait rien?

59E : il y avait

60HP : pas une CLA NSA qui restait?

61E : non

62HP : non c'était fini ça/ d'accord

63E : non y avait juste/il y avait dans chacun des établissements/il y a des heures d'alphabétisation

64HP : d'accord

65E : sauf que les gens n'ont pas compris/ ou n'ont pas voulu comprendre l'organisation et ça a fait éclater les groupes /donc les élèves qui sont en alpha ne vont plus en FLE/ enfin ils//

66HP : oui/ ils ne sont pas arrivés à gérer ça de façon hétérogène et

67E : donc c'est devenu/, c'est devenu

68HP : d'accord ça a été un problème/ donc du coup la raison pour laquelle on a créé deux dispositifs pour|NSA

69E : voilà|ces deux dispositifs d'alphabétisation donc/c'est parce que dans la première session de la plateforme à l'automne on s'est trouvé avec pratiquement que des élèves à alphabétiser/donc quand ils sont sortis/ quand ils sont arrivés en fin de session il a bien fallu trouver une solution sachant que les niveaux des élèves qui étaient en FLE n'était pas suffisamment bon pour qu'on puisse envisager un passage/on se trouvait avec un/voilà/ un espèce de télescopage/qu'est-ce qu'on fait de ces des élèves/alors il y a des académies qui mettent en place des dispositifs d'alphabétisation/ ici les profs ont toujours été contre/parce qu'elles voulaient intégrer les élèves avec les autres/ sauf que là/enfin/ matériellement/ce n'était pas possible/ on pouvait pas

70HP : donc

71E : donc on essaie on expérimente

72HP : |d'accord

73E : cette organisation|en/j'espère/se donnant les moyens de pouvoir l'évaluer pour/pour voir si/si enfin/ si ça a un intérêt ou pas

74HP : alors moi je me posais aussi une question dans la mesure (interruption) alors je me posais un peu la question par rapport aux profils des élèves/de ce que j'ai pu voir de la plateforme/où on avait quand même des élèves qui avaient très fortement une langue commune

75E : oui

76HP : du coup l'apprentissage de FLE ne s'est pas vraiment fait/enfin les quelques élèves que j'ai pu voir là/par exemple ceux qui sont actuellement à Césaire/ ils ont un gros souci même pour former une phrase/ même une phrase simple /donc je veux dire/ça va être aussi dans l'apprentissage du français/de//l'oral va devoir passer en premier par rapport à l'alphabétisation/ on ne va pas pouvoir construire des apprentissages/passer par la

syllabique si ces élèves ils ne parlent pas français/ donc est-ce que ce n'est pas/ voilà/ est-ce que ce n'est pas un souci le fait que finalement/les NSA ont tous plus ou moins le même profil quoi ?

75E : pour l'instant/ alors c'est vrai que moi j'entends beaucoup/que j'entends beaucoup des/des argumentations comme celles que tu viens de m'exposer/c'est vrai/ je ne le nie pas/c'est vrai que tous ces élèves parlent la même langue/ le seul porteur de la langue française c'est le prof

76HP : voilà/ce qui n'est pas/ enfin/si tu lis toute la littérature/ on te dit que finalement/tout ce qui est la langue de communication elle va s'apprendre en dehors de l'école/ou au sein d'une classe entre pairs/parce que il y a le besoin de communiquer et que le français deviendra la langue de communication quoi

77E : alors moi ce que je réponds pour l'instant/parce que ça fait pas longtemps qu'on a mis en place

78HP : bien sûr

79E : ces affaires-là/ce que je réponds pour l'instant/c'est que les élèves qui sont sur Stendhal sont bien intégrés dans la cour/ ils jouent enfin/ voilà /ils ont des copains/ ils jouent

80HP : d'accord

81E : certes ils ne sont pas en classe ordinaire et ils n'y iront pas/ parce que vu la manière dont c'est organisé c'est pas envisageable/après/il y a ce qui se dit effectivement et puis enfin/moi je suis quelqu'un qui par nature est convaincue qu'il n'y a pas des schémas tout faits et/ et desquels on ne peut pas sortir/donc je pense que ça va être/même si c'est un handicap au départ/ ça va être extrêmement lié à la posture des enseignants par rapport aux élèves/c'est-à-dire quel va être leur seuil de tolérance aussi par rapport à/au fait que les élèves parlent dans leur langue toute la journée et qu'on leur dise rien/et que donc ils peuvent continuer à le faire/ou qu'il a une posture un peu plus ferme/qui fait/qui laisse place à l'échange entre les élèves mais qui fait en sorte qu'il y ait la place aussi pour autre chose/et puis/et puis je pense aussi que c'est/ que ça va être énormément lié aux contenus qui vont être proposés/aux contenus d'enseignement qui vont être proposés dans ces dispositifs/ c'est à dire si on est/si on est sur de la fiche/enfin je caricature

82HP : oui vas-y

83E : si on est sur de la fiche toute la journée/ effectivement/je pense qu'on peut être pas être aussi performant que si on est sur de la pédagogie de projet/c'est des gamins/enfin ceux de Césaire/je les ai pas encore suffisamment vus/je peux pas

84HP : déjà ils sont tellement peu/c'est difficile de voir/il y a besoin de créer un groupe/enfin je pense/parce qu'ils sont perturbés

85E : à Stendhal/je pense qu'il y a quelque chose à faire avec ces élèves

86HP : d'accord

87E : donc il faut pouvoir aussi les emmener quelque part/ il faut théâtraliser/il faut/enfin il faut donner du sens à leur présence/ il faut leur donner envie/ et moi je pense que c'est des gamins qui peuvent avoir envie/simplement/il faut créer la rencontre/et si la rencontre se crée/alors peut-être je suis utopiste et je rêve et je suis dans mon univers/ mais si on arrive à créer la rencontre/on arrivera certainement à quelque chose avec effectivement les inconvénients de la langue/les inconvénients de l'absence de pair de langue française dans la classe/mais si tu regardes bien aussi/moi j'entends bien cette argumentation/mais en même temps /je dis en classe ordinaire/quelle est la possibilité de prise de parole des élèves en classe, quel est

88HP : oui justement/et on disait justement que c'était pas obligatoirement l'école qui enseigne/en tout cas la langue de communication/ que le travail de l'école va être

89E : oui

90HP : la structuration de cette langue-là en fait

91E : oui

92HP : donc/est-ce qu'on n'aurait pas intérêt à essayer d'ouvrir à/ voilà le problème c'est/quelle ouverture/quelle intégration ?

93E : dans le contexte actuel alors/ mais peut-être/à Aimé Césaire ça va peut-être pouvoir se faire/je sais qu'à Stendhal pour l'instant /l'établissement n'est pas prêt/donc on va laisser l'établissement/ déjà je trouve qu'ils ont bien progressé depuis trois semaines/parce qu'ils sont partis de très loin

94HP : d'accord

95E : donc ils ont bien progressés/et on va les laisser évoluer par rapport aux élèves/voilà/dans le contexte contraint dans lequel nous sommes/c'est pas pour ça/enfin je me dis/c'est pas pour ça qu'on va baisser les bras

96HP : ah non absolument pas

97E : |il y a plein d'obstacles

98HP je suis d'accord|

99E : mais ces obstacles/on doit pouvoir composer avec/et à mon avis avec/avec de l'enthousiasme/ voire de la passion /on peut très bien arriver à soulever ces obstacles/ je t'ai dit pour moi il n'y a pas de choses préétablies/ il y a une volonté et une rencontre qui se fait ou qui ne se fait pas/moi je pense qu'on/ça compte beaucoup ça aussi/et ça on n'en parle jamais

100 HP : et puis donc/ je ne sais pas si tu as encore le temps/ je voulais simplement te poser la question/ voilà/ des/ cinq minutes/ c'était par rapport justement aux liens entre les différentes structures /parce que le souci c'est aussi/ on a vu l'histoire des bus etcétera/ enfin des tickets de bus /comment/ comment on arrive à articuler les services de l'éducation nationale et les différents /les différents autres services

101E : alors là je suis en plein dedans là là-dedans

102 HP : il y a des partenariats qui peuvent se nouer ?est-ce qu'il y a

103E : c'est extrêmement compliqué et je me rends compte que/qu'il y a des modalités de fonctionnement chez chacun/et dans sa routine/dans son fonctionnement et/quand il y arrive un grain de sable/les allophones/c'est des grains de sable

104 HP : permanents

105E : à plein de niveau là-aussi/au niveau administratif/c'est des grains de sable et les gens/comme ça sort du champ traditionnel de leurs actions quotidiennes /ben/ils sont un peu en difficulté/et quand on est en difficulté/ il y a deux postures possibles/soit on affronte les difficultés et on essaie de les résoudre/ soit on botte un peu en touche et on se dit/tiens je vais faire ça/parce que j'ai ça à faire etcétera /etcétera/on passe quoi/et là/c'est un peu ce qui se passe là/je suis en plein dedans et/et là/hier/il a fallu que j'aie au charbon parce que les problèmes se réglaient pas/ par rapport à une histoire de contrat et/et donc voilà/j'ai ça/ça fait pas partie de mon domaine de compétences puisque moi/je suis coordinatrice pédagogique/et il se trouve que je suis confrontée à plein de choses qui n'ont rien à voir avec la pédagogie/et avant même de pouvoir faire de la pédagogie avec les enseignants/ il faut que tous les problèmes soient résolus/ donc/dans la mesure où personne avait la réponse et que c'était extrêmement compliqué /et ben et ben j'ai fait la démarche/ et donc/je me rends compte que dans/que dans la mission/ dans le travail que j'ai actuellement/ il faut que/et vu la manière dont le système fonctionne quelque part/et bien/il faut que je prenne à ma charge des choses qui ne devraient pas l'être /pour arriver à faire en sorte que/ que les choses se passent bien quoi

106HP : voilà/ donc c'est basé sur le volontariat/ça peut être aussi un peu l'équivalent j'imagine des professeurs/quand ils sont en classe/quelle part ils font de l'enseignement et

quelle part ils font de travail qui relèverait/entre guillemets/du social et//je pensais aux partenariats avec les associations

107E : oui

108HP : la politique de la ville/parce que voilà/le conseil général

109E : (acquiescement)

110HP : en fait on devrait converger/enfin/vu le type de public

111E : oui/oui

112HP : ces administrations devraient converger/ il y a des choses qui sont déjà en place?

113E : alors non/ il n'y a pas /il n'y a pas énormément de choses /mais par contre/par rapport à/alors moi/je pense que je vais vers ça/je vais vers ça et/quand j'aurai peut-être plus de lisibilité et créé d'avantages de liens/j'en ferai part ici/mais au travers de ces deux dispositifs là/ provisoires /où c'est moi qui ai pris ça à ma charge/ l'installation notamment à Stendhal/ben j'ai été amenée à appeler des associations pour résoudre des problèmes que les gamins rencontrent /ou qu'on rencontre par rapport à l'inscription des élèves/ donc pour l'instant/c'est des contacts téléphoniques que je développe avec des gens mais si/si ça continue comme ça/ je vais effectivement/il va y avoir toute cette dimension-là qu'il va falloir à un moment donné formaliser

114HP : voilà/formaliser/parce qu'il me semble/enfin vu de l'extérieur/il me semble que l'un des points d'achoppement/c'est aussi

115E : c'est une grosse difficulté

116HP : c'est aussi le travail en synergie de différentes administrations en fait

117E : c'est une grande difficulté/mais mon collègue Jean-Pierre Martin qui est politique de la ville/on échange régulièrement/mais on n'est pas en étroite collaboration

118HP : d'accord/même au sein de l'institution

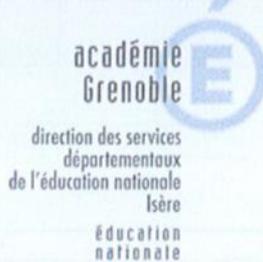
119E : oui parce qu'on est on est tous les deux sur des champs bien précis/mais en même temps à l'intérieur de nos champs respectifs/le travail est tellement vaste que les possibilités de rencontre/finalement/elles sont pas si (inaudible) que ça quoi

120HP : et vous avez peut-être pas été missionnés pour vous rencontrer ?

121E : non mais voilà/et puis même/je veux dire/au niveau du pôle on a cette difficulté-là/enfin moi j'ai mon collègue qui est là/juste à côté/et on devrait travailler ensemble alors qu'on travaille pas ensemble/alors que matériellement rien ne nous en empêche/mais on est sur des missions et il n'y a pas trop de transversalité/on demande de la transversalité chez les élèves/mais on ne la met pas forcément en œuvre non plus/mais c'est des choses qu'il faudrait faire/c'est sûr/déjà on serait moins seul/et quand on est moins seul on travaille mieux mais//

Annexe 5

Lettre de présentation de la plateforme du collège Munch



Evolution de l'accueil et de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France dans l'agglomération grenobloise

Historique

Avant 2009 :

La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France se réalisait au sein des classes d'accueil (CLA) qui offraient un maximum de 18 heures de français langue étrangère (FLE)/français langue seconde (FLS) par semaine et permettaient une intégration progressive en classe ordinaire.

Rentrée 2009 :

Pour répondre à une augmentation des effectifs, le fonctionnement des classes d'accueil (CLA) est transformé et évolue vers un dispositif modulaire plus intégré dans l'établissement et plus intégrant pour les élèves.

Selon leur niveau de maîtrise du français, les élèves sont affectés sur l'un des modules suivants :

^ **Module FLE** : Ce module de Français Langue Etrangère s'adresse à des élèves ne maîtrisant pas la langue française. Il se décline en 12H de français langue étrangère auxquelles s'ajoutent des heures d'enseignements spécifiques (maths / sciences/ langue vivante/alphabétisation parfois).

^ **Module FLS** : Ce module de Français Langue Seconde s'adresse à des élèves en capacité de communiquer en français mais qui ont besoin d'aide notamment à l'écrit. Il se décline en 6H de français langue seconde qui s'ajoutent à l'emploi du temps de classe ordinaire ou se substituent à certaines heures de cours.

Un assistant (contrat unique d'insertion) accompagne essentiellement les élèves de FLS dans leur intégration en classe ordinaire.

Avec l'organisation modulaire, les élèves sont intégrés en classe ordinaire dès leur arrivée tout en sortant pour suivre des enseignements spécifiques dans le cadre d'emplois du temps aménagés. Cette organisation de la scolarité facilite l'intégration des élèves et permet d'impliquer tous les acteurs des établissements d'accueil dans la scolarisation des ENAF.

Rentrée 2010 :

Les arrivées d'élèves allophones sur l'académie et plus précisément sur l'agglomération grenobloise, s'intensifient nécessitant d'adapter et de repenser l'accueil et la scolarisation tout en répondant à de nouveaux enjeux.

Le public évolue : Plus grande mobilité des familles, arrivées continues sur l'année, degrés d'alphabétisation et de scolarisation antérieure plus hétérogènes, grande précarité...

Au cours de cette année scolaire trois dispositifs provisoires supplémentaires, voient le jour dans des collèges pour prendre en charge les nouvelles arrivées, ce qui provoque le doublement des effectifs de rentrée.

Rentrée 2011 :

En amont de la scolarisation, les phases d'accueil, d'inscription, d'équipement matériel sont de plus en plus complexes et consommatrices de temps.

La situation sociale des élèves accueillis et des questions de santé préalables à la scolarisation (vaccinations, bilans auditifs et visuels,...) engendrent une mobilisation plus importante des équipes des établissements d'accueil (assistante sociale, infirmière, chef d'établissement, gestionnaire).

Les fonds sociaux sont aussi fortement sollicités.

L'ensemble de ces problématiques nécessite la recherche de nouvelles réponses qui se caractérisent depuis novembre 2011 par la mise en place d'une **plateforme d'accueil** des élèves nouvellement arrivés sur l'agglomération grenobloise.

Principes et finalités de la plateforme d'accueil

Implantée au sein du collège Munch, la plateforme d'accueil s'inscrit dans un plan d'évolution de l'ensemble du dispositif de scolarisation des ENAF en venant compléter les modules existants et en incluant une réflexion plus large sur l'alphabétisation.

La création de la plateforme a pour objectif de pouvoir répondre aux principes suivants :

- Prendre en charge tous les ENAF d'âge collège arrivant sur l'agglomération, sans délai d'attente.
- Faciliter l'accès aux démarches par un accompagnement des familles dans la scolarisation.
- Anticiper et régler les questions de santé, de bourse, de transport, de matériel scolaire, de cantine.
- Commencer rapidement l'apprentissage du français.
- Préparer l'intégration dans les dispositifs modulaires.

La plateforme s'inscrit dans des priorités nationales et académiques telles que la personnalisation des parcours et l'innovation.

Modalités de fonctionnement de la plateforme :

Entretien, positionnement, affectations : Les centres d'information et d'orientation (CIO) de l'agglomération effectuent le premier accueil. Celui-ci consiste à réaliser les entretiens préalables avec les jeunes et leurs familles et à réaliser les tests de positionnement des élèves en langue d'origine. A la réception des bilans CIO, la division des élèves de la DSDEN 38 les affecte sur la plateforme.

Accueil, inscription et accompagnement des familles sur la plateforme : Suite à l'affectation, le collège Munch procède à l'inscription administrative des élèves dans l'établissement. Les questions administratives et sociales sont traitées sur la plateforme. Une permanence d'accueil est mise en place à des horaires fixes et les familles peuvent également joindre la plateforme par téléphone.

Effectifs :

La volonté de proposer un accueil de qualité aux ENAF associée à celle de préserver l'équilibre de l'établissement fixe pour le moment la capacité d'accueil de la plateforme à 30 élèves.

Durée de scolarisation sur la plateforme :

Trois sessions sont organisées sur l'année.

Session 1 : septembre à novembre

Session 2 : décembre à février/mars

Session 3 : mars à juin

Les sorties de la plateforme sont étudiées avec les services la DSDEN et les établissements d'accueil. Quel que soit le moment de sortie, l'affectation est prononcée par la DSDEN dans les modules FLE, FLS, sections internationales ou collèges de secteur. Des sorties peuvent être envisagées en cours de session si les élèves possèdent un niveau supérieur au niveau A2 du CECRL.

Cette organisation permet aux établissements d'intégrer plus facilement les ENAF qui ont déjà suivi un enseignement de FLE et dont les questions sociales et matérielles ont été prises en compte en amont de l'arrivée dans le module.

Travail en réseau :

Au niveau de l'éducation nationale, les services suivants sont mobilisés :

- Inspectrice de l'information et de l'orientation de la DSDEN 38 et CIO pour les positionnements.
- Division des élèves de la DSDEN 38 pour les affectations.
- Coordination pédagogique de la DSDEN 38 pour le suivi du projet et le suivi pédagogique des élèves.
- Chargé de mission politique de la ville de la DSDEN 38 pour les partenariats, le DRE.
- Service social de la DSDEN 38 pour les bourses, les transports, la cantine.
- Médecine scolaire pour la prévention, le dépistage, les vaccinations.
- CASNAV pour l'expertise, les ressources pédagogiques, l'enseignement.
- Division Vie des Etablissements du rectorat, pour les fonds sociaux.

La plateforme travaille en lien avec les écoles et les enseignants CRI dans le cas des fratries notamment sur les questions d'accompagnement des familles.

Des partenariats sont à construire avec les collectivités territoriales : Mairies des communes de l'agglomération grenobloise, Métro, Conseil Général...et avec les associations : ADATE, Rom action... Ces partenariats permettraient notamment d'assurer aux élèves l'accès aux actions développées dans le cadre des Dispositifs de Réussite Educative.

Coordination de la plateforme :

La plateforme est pilotée par le chef d'établissement en lien avec la DSDEN 38 et le CASNAV. Il a sous sa responsabilité un coordonnateur, professeur compétent et expérimenté dans l'accueil et la scolarisation des ENAF, déchargé d'enseignement.

Enseignements de la plateforme :

L'organisation des apprentissages est personnalisée afin de prendre en compte l'âge des élèves accueillis (entre 12 et 16 ans), leur histoire scolaire (non alphabétisé, scolarité chaotique ou régulière,...), les connaissances et compétences acquises.

Objectifs pédagogiques :

- Développer une première maîtrise de la langue française par un apprentissage intensif du français,
- Développer les compétences en mathématique et de culture scientifique nécessaires à l'intégration dans le niveau de l'élève.
- Faciliter l'acculturation au système scolaire, notamment par la mise en œuvre d'enseignements artistiques.

Actuellement chaque session de la plateforme travaille autour d'un thème permettant d'organiser les enseignements de français langue de scolarisation, de sciences et d'arts en tenant compte de l'hétérogénéité des publics et de la nécessaire différenciation pédagogique.

On projette d'y inscrire d'autres activités notamment une pratique sportive qui pourra prendre forme dans le cadre de partenariats.

Coordonnées de la plateforme :
Collège MUNCH
11 rue Paul DOUMER
38000 GRENOBLE
Tél : 04.76.54.45.64

Chargée du dossier au sein de la DSDEN :
Madame RAMUS Isabelle
Tél : 04.76.74.79.16

Annexe 6

Professions et catégories sociales collège Aimé Césaire

Académie de Grenoble

0383370G CLG AIME CESAIRE - GRENOBLE

Année scolaire 2012-2013

LANGUES VIVANTES (obligatoires et facultatives hors correspondance)

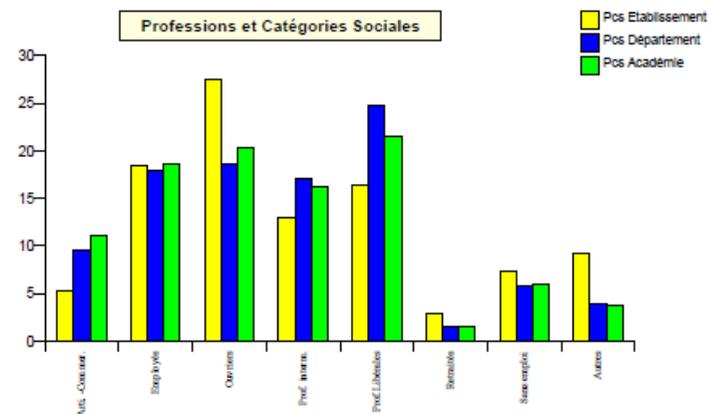
| | LV1 | LV2 |
|----------|-----|-----|
| ALLEMAND | 50 | |
| ANGLAIS | 414 | |
| ESPAGNOL | | 121 |
| ITALIEN | | 35 |
| RUSSE | 21 | |

| OPTIONS (obligatoires et facultatives) ET ENSEIGNEMENTS D'EXPLORATION | |
|--|----|
| LATIN | 54 |
| DECOUVERTE PROFESSIONNELLE 3 HEURES | 22 |

PCS en taux

| | Etabl. | Département | Académie |
|----------------|--------|-------------|----------|
| Arti. -Commer. | 5,3 % | 9,5 % | 11,0 % |
| Employés | 18,4 % | 18,0 % | 18,6 % |
| Ouvriers | 27,5 % | 18,6 % | 20,3 % |
| Prof. intern. | 13,0 % | 17,0 % | 16,2 % |
| Prof.Libérales | 16,4 % | 24,8 % | 21,5 % |
| Retraités | 2,9 % | 1,5 % | 1,4 % |
| Sans emploi | 7,2 % | 5,9 % | 6,0 % |
| Autres | 9,2 % | 3,9 % | 3,7 % |

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2012 | 2012 |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|-------------|----------|
| Brevet des collèges | Etablissement | Etablissement | Etablissement | Département | Académie |
| MOYENNE CONTROLE CONTINU | 11,05 | 12,42 | 11,59 | 13,05 | 13,11 |
| MOYENNE GENERALE | 9,95 | 11,38 | 10,78 | 12,43 | 12,48 |
| TAUX DE REUSSITE | 61,11 | 77,38 | 69,2 | 87,6 | 88 |



Annexe 7

Tableau des élèves inscrits en dispositif provisoire α collège Aimé Césaire

| Prénom | Date de naissance | Adresse | Commentaires | CIO d'origine | Scolarité précédente | Date de saisie | Sexe | Langue | Ets de secteur | Bilan CIO | Proposition d'Affectation 2012/2013 | Affectation 2012-2013 |
|--------|-------------------|-------------------------------------|---|---------------|----------------------|----------------|------|------------|----------------|-----------|-------------------------------------|-----------------------|
| A. | 1998 | la Relève N° 281, 8 rue de l'Octant | Habite Montbonnot | Olympique | NSA | 30/10/12 | M | SERBE | LOUIS LUMIERE | 02/10/12 | ALPHA 4E FLE | ALPHA G2 |
| E1. | 1998 | La Relève 8 rue de l'Octant | PF du 17/09 au 28/01/13 Habite Moirans | Olympique | 5E MACEDOINE | 07/09/12 | M | MACEDONIEN | LOUIS LUMIERE | 06/09/12 | Plateforme ENA | ALPHA G2 |
| D. | 1999 | La Relève 8 rue de l'Octant | PF du 17/09 au 28/01/13 Habite Moirans | Olympique | 5E MACEDOINE | 07/09/12 | M | MACEDONIEN | LOUIS LUMIERE | 06/09/12 | Plateforme ENA | ALPHA G2 |
| M1. | 1999 | la Relève N° 226, 8 rue de l'Octant | PF du 17/09 au 21/12/12 | Olympique | 6E SERBIE | 06/09/12 | F | ROM | LOUIS LUMIERE | 29/08/12 | Plateforme ENA | ALPHA G2 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|------|---|--------------------------------------|-----------|-------------------|----------|---|---------|------------------|----------|-------------------|----------|
| E2. | 2001 | la Relève N° 226, 8 rue de l'Octant | PF du 17/09 au 21/12/12 | Olympique | CM2 SERBIE | 06/09/12 | M | ROM | LOUIS LUMIERE | 29/08/12 | Plateforme ENA | ALPHA G2 |
| M2. | 2000 | La Relève 8 rue de l'Octant | PF du 17/09 au 21/12/12 | Olympique | | | F | | LOUIS LUMIERE | | Plateforme ENA | ALPHA G2 |
| V. | 2000 | Point d'Eau 31 rue Blanche Monier | Reparti oct 12 Revenu 15/01/13 | Olympique | CM2 ROUMANIE ? | 24/09/12 | F | ROUMAIN | STENDHAL | 17/09/12 | ALPHA ? | ALPHA G2 |
| M3. | 1998 | Point d'Eau 31 rue Blanche Monier | Reparti oct 12 Revenu 15/01/13 | Olympique | 6E ROUMANIE ? | 24/09/12 | F | ROUMAIN | STENDHAL | 17/09/12 | ALPHA ? | ALPHA G2 |
| M4. | 1997 | Point d'Eau 31 rue Blanche Monier | Habite Domène | Olympique | Peu scolarisé | 14/01/13 | M | SERBE | STENDHAL | 20/12/12 | ALPHA ? | ALPHA G2 |
| E3. | 1997 | Point d'Eau 31 rue Blanche Monier | Parti 2/10/12 Revenu 15/01/13 | SMH | 3e ROUMANIE | 23/08/12 | F | ROUMAIN | MUNCH | 18/06/12 | ALPHA ? | ALPHA G2 |
| S. | 2000 | Point d'Eau 31 rue Blanche Monier | Parti 2/10/12 Revenu 15/01/13 | SMH | 5E ROUMANIE | 23/08/12 | F | ROUMAIN | MUNCH | 18/06/12 | ALPHA ? | ALPHA G2 |

Annexe 8

Difficultés en mathématiques des EANA peu scolarisés

Extraits d'un entretien réalisé auprès de Michèle Sabourin, professeur de mathématiques, le 2 avril 2013 à son domicile

Enquêté : Michèle Sabourin (E)

Enquêteur : Hélène Paillard (HP)

Conventions de transcription :

/ pause brève

// pause longue

? question avec intonation montante

1 HP : moi je voulais savoir, c'est/ au niveau de votre expérience/quand vous travaillez avec des élèves/je pense que vous en avez des peu ou pas scolarisés antérieurement/dans l'ensemble des élèves que vous avez/à qui vous donnez des maths

2 E : de tout/il y a de tout/moi j'ai ceux qui savent ni lire ni écrire/bon/ou un peu lire mais pas écrire/former vaguement des lettres ou pas/quel que soit l'alphabet ans lequel ils auraient soi-disant été scolarisés avant et puis à côté de ça/on a des gamins qui ont suivi une scolarité parfaitement normale à six mois près dans leur pays d'origine et qui sont complètement scolaires/mais je dirais même d'un comportement scolaire//donc on a n'importe quoi dans le même groupe/dans un groupe de 11/16 ans

3 HP : oui oui je sais/donc moi ce qui m'intéresse c'est qu'est-ce que vous attendez vous/quels objectifs vous vous fixez par rapport à vos élèves qui ont été très peu scolarisés antérieurement et qui connaissent peu de choses en maths par exemple

4 E : pff

5 HP : imaginons que vous vous fixiez des objectifs réalistes

6 E : non mais des objectifs réalistes/le problème c'est qu'on a aucun objectif réaliste dans un groupe qui comprendra à la fois des enfants qui n'ont pas été scolarisés /donc qui ne savent pas ce que c'est qu'une multiplication/pour être claire/

7 HP : oui c'est ça

8 E : on va dire / et ni la soustraction/c'est-à-dire que le zéro est un problème pour eux/euh/compter 7 moins 2 pose problème

9 HP : d'accord

10 E : c'est-à-dire que/ils en sont à dire 7 moins 2/7/ 6 /ça fait 6

11 HP : d'accord oui

12 E : voilà et dans la classe que j'avais cette année au collège olympique/j'en avais 4 qui étaient dans cet état-là/la soustraction n'était pas comprise//au sens ordinaire du terme pour un gamin de treize ans/je veux dire pas pour un gamin de 5 ans/donc ils ont un niveau de 5 ans pour la soustraction/après/le reste/éventuellement il peut y avoir des/quelque fois ils ont été scolarisés de manière/aléatoire/parfois il y a/ils ont entendu parler de la multiplication/donc ils vont dire oui 3 fois 4 ça va faire 12/pourquoi 12 leur sera resté//mais ceci dit ils ont peut-être appris par cœur sans comprendre réellement le sens

13 HP : oui moi j'ai l'impression que c'est un peu ça en fait

14 E : il y a beaucoup ça/donc le problème il est que ces enfants-là/quand on les mélange avec des petits qui viennent d'Europe de l'Est mais/style russes ou polonais/donc qui ont eu une scolarité /on laisse les uns pour s'occuper des autres/et c'est pas possible/voilà/donc on peut se positionner dans le cadre éventuel / on est dans un groupe de 10 enfants parce

qu'au-delà de 10/c'est pas possible/qui n'ont jamais été scolarisés ou quasiment pas scolarisés et les autres ne sont pas là/alors à ce compte-là on peut se donner / des objectifs

15 HP : oui voilà/les créations des classes alpha ce sont des élèves qui/on dit non scolarisés antérieurement mais en fonction des élèves on a bien sûr un échantillonnage mais un échantillonnage qui

16 E : globalement qui n'ont pas plus que le niveau cp /on va dire au niveau écriture/lecture

17 HP : alors/ en fait on en a quand même qui ont un peu plus mais/parce qu'on sait pas comment ils ont été mis là/mais qui ont quand même un petit niveau de lecture on va dire pour des élèves qui ont treize quatorze ans/un niveau de cycle 2 en lecture/écriture

18 E : D'accord on va prendre un exemple avec votre phrase pour voir si on est d'accord pour le petit niveau de lecture /moi dans la classe que j'ai au collège olympique/j'en ai 1 2 3 4 5 qui au niveau de lecture/même en comprenant la langue parce que c'est leur langue plus ou moins maternelle/maternelle/disons la langue véhiculaire dans le pays où ils étaient auparavant

19 HP : leur langue de scolarisation

20 E : ou leur langue de scolarisation voilà/et bien/ pour lequel on a un tout petit niveau de lecture

21 HP : oui on a ça

22 E : voilà on parle de ce genre d'élèves-là

23 HP : Voilà/tout à fait/c'est pour eux qu'on réfléchit à

24 E : Donc ces élèves-là en général n'ont pas un niveau d'abstraction intéressant parce que justement le fait de pas lire/ça bloque l'abstraction

25 HP : oui

26 E : il y a rien à faire/ donc au niveau des calculs/en général l'addition est comprise

27 HP : oui

28 E : mais l'addition sur les doigts/c'est-à-dire ou bien l'addition sur les doigts donc pour les petits nombres/ou bien ils ont suivi un bout de scolarité à un moment donné où on leur a appris à faire des additions mais ils ne comprennent rien la numération

29 HP : oui

30 E : c'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas le système décimal tout simplement

31 HP : d'accord

32 E : car ils l'appliquent/éventuellement/sans avoir rien compris/donc après/ils restent sur les entiers/et le coup de la virgule/ils comprennent/le nombre décimal à virgule n'est pas compris/le nombre fraction n'est pas compris et donc en fait/en fait/moi mon objectif/c'est ce que j'avais cette année pour ma classe c'est qu'ils connaissent les nombres sous leurs différentes formes/écriture des entiers complète

33 HP : entiers naturels ?

34 E : oui entiers naturels/décimaux/fractions et dans les fractions/non pas qu'ils sachent faire des calculs hyper-compliqués du genre $\sqrt{2}$ /avec des racines carrées par exemple/bon je laisse tomber les racines carrées /c'est pas évident

35 HP : c'est pas évident mais pour une prof d'élémentaire qui

36 E : le problème c'est qu'on va sortir des gamins qui auront seize ans

37 HP : oui

38 E : et ces gamins qui vont avoir seize ans si on veut qu'ils puissent avoir un métier du genre/je sais pas moi//maçon/et bien il y a un problème de racine carrée pour faire un mur droit parce que Pythagore c'est important./du coup on se retrouve quand même/il faut/si il n'ont pas la numération au départ/il faut

39 HP : il faut qu'on construise les bases et

40 E : voilà/voilà et mes objectifs/les objectifs qu'on peut se fixer/c'est raisonnable pour tous ces enfants-là/la compréhension de ce que c'est une fraction/le fait de savoir ajouter des fractions de dénominateurs différents mais d'ordre simple.

41 HP : ça correspond au programme élémentaire

42 E : mais ces gamins/si on dépasse pas le programme élémentaire/jamais ils pourront faire un CAP quelconque

Annexe 9

Évaluation initiale des EANA

Extraits d'un entretien réalisé auprès de Patricia Gondret, COP, le 4 avril 2013 au CIO Grenoble*Olympique

Enquêté : Patricia Gondret (E)

Enquêteur : Hélène Paillard (HP)

Conventions de transcription :

/ pause brève

? question avec intonation montante

1 HP : je me posais la question de l'interprétation des résultats des tests de positionnement (...) voilà j'aimerais bien savoir en amont/puisqu'au collège on dit qu'on se base sur l'avis des CIO/voilà/je voulais savoir comment il s'établissait en fait.

2 E : je peux parler brièvement de nos avis/pour nous/ on est pas toujours très à l'aise avec les élèves nouvellement arrivés en France pour plusieurs raisons/bon déjà on est pas/on voit qu'on arrive pas à les évaluer de manière/très sûre/déjà/pareil/qu'est-ce qui va être proposé

3 HP : par rapport à l'évaluation/ de façon très sûre/pourquoi vous/sur quoi vous vous basez pour dire que c'est pas

4 E : ben en fait / déjà nos tests est-ce qu'ils sont vraiment très/bon ils ont été étalonnés/tout ça/mais est-ce qu'ils sont toujours très fiables/la première question/

5 HP : pour ce type de population/ ils ont été étalonné pour une population française ?/c'est ça ou ils sont étalonnés pour

6 E : comment dire/en fait /en gros/est-ce qu'ils sont vraiment le reflet de ce que l'élève maîtrise/il y a plein de questions/c'est-à-dire c'est vrai que si on fait passer un test de niveau quatrième il est fait par rapport au programme de quatrième en France/dans le pays en question c'était peut-être pas tout à fait le même programme et c'est vrai que si l'élève échoue on dit il a pas le niveau de quatrième/mais en effet par rapport aux programmes français mais peut-être pas par rapport au programme qu'il a suivi

7 HP : mais ça repère pas ses compétences à lui en fait

8 E : voilà c'est ça/ c'est déjà un petit peu ce que je veux dire/déjà/est-ce que les tests sont déjà bien adaptés tout le temps/et puis en plus/ quand ils les réussissent pas très bien /des fois on sait pas si c'est parce qu'ils ont jamais su la chose/parce qu'ils l'ont oubliée/parce qu'ils sont/bon on essaie des fois de leur demander /quand il y a un interprète mais des fois pas toujours

9 HP : vous demandez à un interprète mais/parce que je me dis les élèves ils ont une langue de scolarisation qui n'est pas obligatoirement leur langue première

10 E : oui/en effet

11 HP : dans ce cas/ l'interprète/ vous prenez un interprète de

12 E : je ne sais pas s'il y a une règle qui prévaut vraiment je pense plutôt qu'on a les interprètes qu'il est possible d'avoir

13 HP : d'accord

14 E : c'est déjà un peu comme ça les concernant mais déjà c'est pas moi qui prend les rendez-vous/donc c'est une des secrétaires/donc c'est elle en fait qui quelque part est amenée à se poser la question mais voilà il y a justement un lien avec comment les gens arrivent vers nous/le plus souvent c'est par le biais d'associations/comme la Relève/le plus souvent c'est ça/ alors c'est vrai/c'est pareil/on demande pas nous forcément comment ils

sont arrivés jusqu'à nous/ le plus souvent c'est ça ou alors avec la Patate Chaude/voilà un petit peu/ et donc c'est ces associations qui prennent les rendez-vous et donc la secrétaire demande à eux s'ils peuvent pas fournir un interprète/et en général voilà c'est l'association qui fournit donc qui voit ce qui est le plus pertinent comme langue et qui peut traduire/parce qu'après/des fois/c'est des connaissances de la famille en question qui traduisent/mais qui sont là depuis plus longtemps en France

15 HP : alors là on a peut-être plus de chance que la langue elle soit bien adaptée qu'avec un interprète officiel

16 E : oui oui c'est vrai dans un sens mais après j'ai eu l'impression que la langue que parlait l'interprète/enfin/pour les gens que j'ai reçu moi/c'était pas un problème/enfin plus le problème c'est qu'il y a assez souvent pas d'interprète quoi

17 HP : donc pour arriver à se faire comprendre c'est

18 E : Ben/des fois c'est très dur

19 HP : Donc du coup ils savent pas ce qu'on attend d'eux en fait

20 E : Ben non/à tout niveau c'est gênant/ben c'est vrai que ça m'est pas arrivé qu'il n'y ait pas du tout d'interprète et qu'on puisse pas du tout parler avec la personne/euh/il y a eu parfois de interprètes qui n'arrivaient pas bien à traduire/ben je pense quand c'était pas des professionnels/quand c'est des collégiens/ben ils parlaient parfois pas tout à fait bien le français/donc moi-même j'étais pas sûre de les comprendre totalement/enfin il y a eu des fois un petit peu ce

21 HP : d'accord

22 E : ce problème/mais/ben du coup c'est vrai que pour les tests eux-mêmes on aimerait bien demander/enfin des fois on peut demander aux élèves mais/des fois on peut pas à cause de la langue/ demander s'ils ont jamais étudié la chose ou s'ils ont l'impression de l'avoir vue mais qu'ils savent plus comment on fait

23 HP : sous une autre forme peut-être aussi parce que la forme

24 E : oui des fois il y a ce problème-là/ des fois c'est les élèves eux-mêmes ou les interprètes qui disent que dans leur pays en question/on fait pas ce genre d'exercices ou alors il y a aussi des consignes qui ont été traduites mot à mot et apparemment des fois c'est pas des formulations très claires/il y a aussi ça et oui/on sait pas pourquoi ils ont réussi ou échoué et on/pareil/on connaît pas grand-chose de leur vécu et on/déjà sur le moment ils peuvent être stressés/et alors c'est vrai qu'on leur rappelle que leur âge compte beaucoup en fait / sur ce qu'on propose nous/sur ce que propose l'inspection d'académie/enfin on fait pas trop redescendre quand même dans des classes très basses par rapport à leur âge/donc c'est vrai que moi je leur rappelle ça tout le temps/ pour pas qu'ils se stressent trop quand même en passant le test/en se disant qu'il y a des enjeux très importants mais pour certains on voit quand même qu'il y a un gros stress enfin/non seulement je pense qu'ils se disent que l'enjeu c'est qu'ils soient dans une classe de niveau pas trop bas/mais peut-être que certains font l'amalgame en se disant qu'ils pourront peut-être/je sais pas c'est peut-être inconscient mais moins facilement avoir leur place en France ou rester en France si ils échouent les tests/enfin moi je me demande si des fois y a pas quand même

25 HP : oui moi je me demandais s'il y avait du recul sur pourquoi ils choisissent l'école, ils ont des conditions difficiles/ils habitent loin/ et ils sont là quand même à l'école/donc je me dis il y a un enjeu quand même/donc voilà je ne savais pas si l'enjeu c'était de vouloir apprendre là ou si l'enjeu c'était par rapport à des permis de séjour, est-ce qu'il faut pas prouver qu'ils sont

26 E : Oui si je pense que ça entre en jeu après/tout le temps ils me disent qu'ils veulent vraiment être scolarisés et dans un certain nombre de cas ça a l'air d'être vraiment réel quoi/il y a des enfants qui sont demandeurs qui vivent mal le fait d'être livrés à eux-

mêmes/de rien faire de la journée/ben surtout s'ils étaient scolarisés avant et qu'ils étaient bons élèves/parce que souvent ils le vivent mal/d'ailleurs c'est compliqué pour eux parce que on voit souvent qu'ils vont devoir redescendre en classe/

(...)

27 HP : on parlait du moyen de mesurer ce que/ enfin comment on peut mesurer les compétences d'un élève quand on a pas vraiment/enfin on parlait des différences à la fois de système/le problème de savoir si ce type de travail est vraiment

28 E : si les consignes ne sont pas exprimées très clairement des fois il y a des traducteurs qui leur réexpliquent les consignes mais voilà des fois il n'y a pas de traducteurs qui peuvent faire ça et puis oui voilà des fois on sait pas pourquoi ils ont échoué

29 HP : mais par contre des élèves qui auraient besoin d'alphabétisation/disons qui sont très peu scolarisés ça doit quand même être mesurable

30 E : si là je pense qu'on le voit quand même mais j'ai l'impression que c'est une minorité quand même des gens qui arrivent en ayant été très peu scolarisés/ben déjà/s'ils disent vrai dans leur parcours d'études ils disent qu'ils ont pas ou très peu été scolarisés/on peut déjà en déduire qu'ils sont dans ce cas-là et puis c'est vrai qu'il y a un des tests où ils doivent lire/donc déjà on peut voir/je me souviens dernièrement j'ai reçu un élève/ben voilà son père et lui avaient dit qu'il savait lire dans sa langue d'origine mais où il avait pu être scolarisé je crois/et en effet il savait déchiffrer a priori mais il avait répondu faux après à toutes les questions de compréhension sur le texte/ben voilà/ça c'est vrai que ça peut aussi donner des indications/c'est vrai que des fois on en voit certains qui sont vraiment pas à l'aise avec l'écriture/qui savent écrire que les chiffres mais les lettres/

31 HP : oui déjà je pense que la tenue du crayon ça doit être un bon indicateur

32 E : oui si on voit qu'ils sont très lents et puis des fois ils savent écrire les chiffres mais les lettres pas trop/juste écrire leur nom et qu'on voit qu'ils ont du mal à l'écrire/oui voilà ceux qui sont quasi-analphabètes je pense qu'on les voit/après c'est plus pour les autres où/oui/on a du mal des fois à bien déterminer leur niveau je pense. (...)Je pense qu'il y en a certains quand ils réalisent qu'ils vont devoir parler une autre langue/ça les bloque quoi/c'est mentalement changer de perspective tout d'un coup et ce changement je crois qu'il est symbolisé/le début symbolique c'est quand ils viennent ici en fait/on leur demande leur scolarité*on leur demande s'ils parlent un peu français ou pas du tout/on leur explique qu'il va falloir qu'il l'apprenne avant d'être scolarisé donc c'est vrai que

33 HP : oui et vous êtes peut-être les premiers qui s'adressent à eux directement et pas/parce que je pense que tout le reste ça doit être quand même des démarches qui concernent les adultes/l'école c'est peut-être la première fois qu'on est un interlocuteur directement

34 E : oui c'est vrai j'avais jamais pensé à ça/j'avais pensé qu'on était le premier interlocuteur par rapport à l'école mais pas par rapport aux enfants tout court/oui c'est vrai/mais donc du coup pendant leurs tests/des fois ils sont vraiment stressés/je pense qu'il y a plein de choses/par rapport à leur place en France/par rapport à pas baisser de classe mais d'autres au contraire doivent être en train de se dire qu'ils sont en train/enfin entre guillemets/qu'ils sont en train de changer d'identité parce que ils font une demande pour aller dans une scolarité mais du coup ça veut dire qu'il faut d'abord apprendre le français/oui du coup je pense que ça doit/ils doivent penser tout ça en même temps

35 HP : donc après vous établissez/vous faites des préconisations de

36 E : oui voilà/en fait/en gros/c'est simplement mécaniquement je veux dire/déjà on n'est pas sûr de suivre tous les éléments qu'on a/déjà s'ils ont plus de seize ans ou moins de seize ans /c'est pas les mêmes structures/après en gros c'est ça/après il y a est-ce qu'ils ont besoin d'apprendre le français ou est-ce qu'il e le parlent déjà/oui en gros c'est les deux questions après pour les plus de seize ans/il y a plus de structures différentes(...) on voit

dans l'idéal ce qui va être le mieux pour eux/on préconise mais on sait pas dans la réalité ce qui va leur être proposé/parce qu'en fait ça dépend des places disponibles/on les connaît pas nous-même en général/c'est vraiment l'inspection d'académie qui dispatche (...)

37 HP : et alors vous vous dites/parce que c'est la première fois que j'entends dire que/il n'y en pas beaucoup qui ont été peu scolarisés/la plupart disent on en a de plus en plus/donc euh/donc c'est marrant la différence d'impression

38 E : c'est vrai que quand même on voit plus de gens qu'avant qui n'ont pas été scolarisés/parce que c'est vrai quand même qu'on reçoit beaucoup de Roms depuis quelque temps alors qu'avant c'était moins eux qui étaient les arrivants en France /et c'est vrai que c'est souvent les Roms qui ont été peu scolarisés/malgré tout j'ai l'impression que sur le total de gens qu'on reçoit c'est quand même une minorité

39 HP : Une minorité oui quand même

40 E : oui oui je pense car oui même dans les Roms/je sais pas il y a peut-être la moitié ou un tiers/en tout cas c'est sûr qui ont été scolarisés quand même/bon des fois ils ont arrêté jeunes mais ils ont quand même été scolarisés plusieurs années en général donc/non moi j'ai pas l'impression qu'il y en a tant que ça/après comme vous dites tout dépend ce qu'on appelle analphabète/parce que des fois ils disent qu'ils ont été scolarisés quatre cinq ans /on voit qu'ils peuvent lire mais ils comprennent pas ce qu'ils lisent.

41 HP : oui moi c'est des élèves qui me posent question par exemple/ y en a qu'écrivent/j'ai des filles par exemple qui écrivent très très bien/ elles ont une belle écriture et tout/en fait j'ai l'impression qu'écrire pour elles c'est recopier

42 E : ah oui/ah c'est possible

43HP : et donc après je me dis lire c'est peut-être déchiffrer mais peut-être que c'est pas comprendre/c'est peut-être pas en faire quelque chose

44 E : ah c'est vrai que dernièrement il y a un père/d'enfant rom justement qui m'a dit /mmm il sait même lire un peu le français et alors j'étais étonnée et au bout d'un moment il m'a dit que non/vu que c'était le même alphabet que l'alphabet qu'il connaissait au préalable en effet qu'il pouvait lire les syllabes en français /en fait c'était ça qu'il voulait dire (...)

45 HP : du coup c'est plus nos attendus à nous ?/c'est pas qu'ils ont pas été scolarisés/c'est qu'ils sont loin de nos attendus euh

46 E : oui c'est peut-être ça/oui c'est possible parce que même les/oui c'est assez souvent et surtout en maths/avec plein de pays/par exemple ils disent que l'enfant/a priori ce qui correspond à un CM2en France/parce que comme on a un tableau avec les systèmes scolaires français et avec les systèmes scolaires de pas mal de pays/donc on regarde la/ et des fois en effet ça fait un niveau CM2 et en général avec notre test de/le texte à lire et les questions ça correspond au niveau CM /mais c'est pour les maths il y a un gros décalage/oui souvent le niveau scolaire avancé et en maths il y a souvent au moins deux ans d'écart voire plus quoi (..) après je me demande toujours s'ils ont pas oublié/on arrive pas à savoir s'ils ont oublié ou s'ils ont pas appris parce que des fois on voit qu'ils arrivent presque rien à faire et il suffit de leur réexpliquer des fois très brièvement ce qu'il faut faire et ils y arrivent/alors est-ce que/alors du coup j'arrive pas à savoir s'ils ont oublié s'ils ont pas appris /voilà vu leur âge ce serait logique qu'ils y arrivent/est-ce que c'est l'appréhension/oui c'est un flou/oui c'est vraiment un flou/ça c'est bizarre/dernièrement c'est arrivé/c'était un Roumain il disait qu'il savait rien faire/ en plus c'était un test de petit niveau mais il y avait les signes plus grand que plus petit que /il disait qu'il savait pas faire mais en fait il connaissait peut-être pas les signes. Des fois ils le connaissent pas ou des fois ils le connaissent plus/ça souvent

47 HP : oui parce que c'est quand même très spécifique/sorti de l'école on s'en sert pas

48 E : non c'est vrai non et puis oui des fois c'est presque tous les exercices qu'ils savent pas faire/parce que des fois ça peut-être les consignes qu'ils comprennent pas mais aussi les épreuves pour allophones où il y a pas de consigne écrite mais/dernièrement c'était ça/il y avait pas de consignes et le jeune avait l'air de pas savoir faire/la traductrice lui a expliqué mais pas très longtemps encore et après finalement il est parvenu à faire /donc pourquoi avant il y arrivait pas/ alors c'est vrai que c'est un mystère

49 HP : c'est peut-être la forme/est-ce qu'ils ont l'habitude d'avoir du papier photocopie déjà

50 E : oui c'est vrai

51 HP : parce que s'ils sont dans la copie/c'est vrai qu'ils sont dans un système où on écrit au tableau et après on fait et donc compléter

52 E : oui c'est ça/je me suis demandé l'élève en question apparemment je pense qu'il voyait pas qu'il était censé écrire

53 HP : oui compléter parce que les miens ça a l'air compliqué de savoir où s'inscrire dans l'espace graphique/ au début je me disais bon c'est parce qu'ils savent pas lire/ et maintenant je me pose la question justement

54 E : la traductrice m'avait dit que c'était le type d'exercice qu'il faisait pas d'habitude/oui globalement c'était le support et le type d'exercices/et nous c'est vrai qu'on a du mal à faire la part des choses entre tout ça quoi

55 HP : oui d'où la raison pourquoi après l'inspection académique ils se/parce qu'ils ont les dossiers d'élèves et ils se disent pourquoi celui-là /plutôt dans cette structure que l'autre/mais c'est en même temps en se fondant sur des bilans qui ont été difficiles d'établir vu les conditions/c'est pas évident de pouvoir aiguiller un élève comme ça quoi/simplement sur un dossier administratif en fait

56 E : oui des fois on essaie d'expliquer pourquoi on propose telle structure plutôt que telle autre mais/oui en fait des fois en plus on sait qu'en ce moment il y a de la place dans telle chose mais pas dans telle autre/du coup on demande où il y a de la place/enfin/il y a ça qui/

57 HP : d'accord/il y a aussi ça qui

58 E : oui

59 HP : qui aiguille les résultats

60 E : quand on le sait/oui des fois ça joue donc

61 HP : d'accord

62 E : oui c'est vrai que ça fait quand même un peu bricolage

63 HP : oui c'est ça c'est l'interprétation de l'évaluation de quelqu'un c'est pas/par quelqu'un d'autre c'est difficile (...)

64 E : oui des fois on ne peut pas savoir pourquoi l'élève a échoué s'il n'y a personne pour traduire

Annexe 10

Organisation de l'alphabétisation en MGI

Extraits d'un entretien réalisé à la CIPPA-FLE du lycée Argouges (MGI de Grenoble) le 26 mars 2013

Enquêté 1 : Jeanne Mourey, professeur CIPPA-FLE (E1)

Enquêté 2 : Louise Froulin, intervenante chargée d'alphabétisation (E2)

Enquêteur : Hélène Paillard (HP)

Conventions de transcription :

/ pause brève

? question avec intonation montante

|- début chevauchement

-| fin chevauchement

(xx) mot incompréhensible

1 E1 : je m'explique/ où on veut les emmener ? d'abord quel âge ils/c'est pour/c'est un référentiel par rapport à quel âge ? parce que c'est important ça aussi

2 HP : ce serait pour alors pour les élèves qui sont alphas grosso modo et d'âge collège/mais en même temps/

3 E1 : d'âge collège mais plutôt près du début collège ou fin collège ?

4HP : ce serait plutôt fin collège enfin/si je regarde/

5 E1 : donc seize ans autour de seize ans ?

6 HP : oui (hésitation) 14/16 ans/parce que à la limite les plus jeunes/enfin là on n'en a pas, ils sont tous plus/enfin on en a deux qui sont relativement jeunes

7 E1 : oui

8 HP : qu'éventuellement on va pouvoir

9 E1 : ben un jeune alpha qui arrive en sixième c'est vrai qu'il a quatre ans,

10 HP : voilà

11 E1 : je dis pas qu'on peut faire des miracles mais en quatre ans quand même on peut faire du boulot après quand ils ont seize ans/ quinze ou seize ans ça devient difficile parce qu'ils ont une année en collège après ils viennent éventuellement chez nous s'ils peuvent/ parce que pour l'instant on a une inspectrice/théoriquement le dispositif pôle d'insertion c'est pour des jeunes qui sont en France depuis moins d'un an/ donc s'ils ont déjà fait un an en CLA collège ben ils sont plus dans le le (hésitation) dans le profil de gamins qu'on peut accueillir ici ils auront plus d'un an en France

12 HP : D'acc/oui

13 E1 : donc voilà mais bon

14 HP : mais les textes ont/vous êtes pas soumis aux nouveaux textes ?

15 E1 : ah pour l'instant non je sais pas je crois pas

16 HP : parce que c'est vrai que maintenant il y a plus le problème d'année. en tout cas pour tout ce qui concerne l'alphabétisation en dessous de seize ans/

17 E1 : en dessous de seize ans peut-être mais plus de seize ans c'est différent l'école est plus obligatoire à partir de seize ans

18 HP : oui oui bien sûr

19 E1 : donc c'est/il faudrait que je regarde les nouveaux textes mais je crois que ça pas trop changé parce qu'autrement elle nous en aurait envoyé

20 E2 : on serait au courant

21 E1 : ouais on serait au courant enfin bon en gros c'est ça donc c'est vrai que les/c'est pour ça que j'en reviens à ce que je disais au début faut savoir ce qu'on veut en faire vers quoi on veut les emmener en leur faisant des cours d'alpha en disant OK on les prend et/j'avais mis ça vers quoi on veut les amener et quoi d'autre ? (rire) j'ai oublié et combien de temps on dispose parce qu'en un an on peut pas faire de mir/ en deux ans on peut pas faire de miracles on peut prendre un même même moins de seize ans/faire un an/voire deux ans/on dit qu'on peut rentrer les textes/on les trifouille/ on fait deux ans/au bout de deux ans il aura toujours pas le niveau pour entrer en formation/en formation professionnelle/donc voilà nous on en est exactement là parce que cette année on a exactement ce cas avec des gamins de plus de seize ans /il sont combien ? quatorze ? treize quatorze

22 E2 : oui quatorze

23 E1 quatorze jeunes alors alpha ou pas alpha mais en tout cas n'ayant pas un niveau|leur permettant

24 E2 : peu alphabétisés|dans tous les cas

25 E1 : voilà

26 E2 : peu scolarisés

27 E1 : peu scolarisés antérieurement

28 E2 : scolarisés avec une scolarisation irrégulière

29 HP : parce que vous en avez/ vous en accueillez combien ?

30 E1 : en tout il y en a cinquante deux trois par-là cinquante-trois

31 HP : d'accord dont quatorze qui correspondent à ces critères-là

32 E1 : qui correspondraient à des alpha ou à des NSA

33 HP : d'accord

34 E1 : ou très peu

35 HP : oui peu scolarisés ou scolarisés tardivement

36 E1 : voilà voilà

37 HP : loin des attentes scolaires

38 E1 : voilà et donc en un an c'est clair justement en plus le dispositif comme l'autre/comme les vôtres ont commencé en janvier

39 HP : oui ?

40 E1 : donc janvier février mars avril mais juin six mois on serait censé en faire quelque chose/

41 E2 : à la fin les insérer en lycée pro

42 E1 : c'est impossible

43 E2 : en plus avec six heures par semaine seulement

44 HP : donc ils ont/qu'est-ce qu'ils ont comme enseignements/ils ont seize heures par semaine ?

45 E2 : six

46 HP : ah six heures oui mais six heures d'alphabetisation ils ont autre chose en dehors ? non?

47 E2 : ah non pas du tout on était censé j'avais essayé de débloquent des heures de mathématique, j'ai pas réussi éventuellement des heures d'informatique et de sport on a pas réussi donc six d'alpha

48 HP : donc ces ces quatorze élèves n'ont en tout que six heures/

49 E2 : par semaine

50 HP : par semaine et uniquement de l'alpha

51 E1 : ben elle fait de l'alpha c'est-à-dire que c'est

52 E2 : ça dépend des groupes /on est deux intervenantes dessus et on a séparé le groupe en deux groupes de niveau/c'est-à-dire il y a le premier niveau avec des élèves qui sont très très peu scolarisés ou jamais/il y en a deux qui ont jamais été scolarisés

53 E1 : alors que les autres ont eu une scolarisation un peu irrégulière/il savent à peu/ils savent un peu former les lettres dans leur propre langue en tout cas

54 HP : ils ont un alphabet cyri/ils viennent de partout ?

56 E1 : Arménie Macédoine Kosovo toujours pareil Serbie et

57 E2 : Afrique aussi

58 E1 : ah oui on a aussi un ou deux Africains

59 E2 : du coup c'est quand même compliqué/à coup de six heures par semaine pour le suivi et pour la progression

60 HP : et ils font quoi ces jeunes en dehors ?

61 E1 : alors il y en a quelques-uns/c'est vrai que l'objectif de la M/enfin de nous/de la MGI en général c'est une alternance entre des cours et des stages/parce qu'on travaille un projet professionnel/et là étrangement/il y en combien qui ont trouvé un stage ?

62 E2 : pour l'instant il y en a trois

63 E1 : mais c'est en même temps bien parce que le stage même si c'est pas pour déboucher vers une formation professionnelle/ben ça va les faire parler/ça va les faire se /l'expression orale on la travaille dans la vraie vie

64 E2 : et admettons qu'ils réussissent à avoir des papiers

65 E1 : ben oui

66 E2 : et ben pour la mission locale ce sera sympa sur le cv/une petite ligne en plus/un premier stage

67 HP : et puis surtout ça peut motiver/ça peut motiver pour rentrer dans les apprentissages de se rendre compte à quoi ça sert

68 E1 : oui oui

69 E2 : ils en ont envie en plus/avec la barrière de la langue/des fois pour trouver un stage/c'est vraiment compliqué

70 E1 : mais en fait ils y arrivent quand même mine de rien/il y en trois quatre

71 E2 : ils y arrivent

72 E1 : et donc tout ça pour dire qu'en fin d'année justement on se pose la question qu'est-ce qu'on en fait

73 E2 : qu'est-ce qu'on va leur dire

74 E1 : est que justement en arrivant à trifouiller les les/textes qui disent qu'ils soient en France depuis moins d'un an on va pouvoir les reprendre une année supplémentaire

75 E2 : ça serait une première solution

76 E1 : en sachant qu'au bout d'une année supplémentaire ceux qui sont vraiment loin/qui ont été très peu scolarisés/même avec une année supplémentaire ils auront toujours pas le niveau/je ne sais plus lequel/pour pouvoir entrer en lycée pro

77 HP : en lecture

78 E1 : ah c'est évident quand vous regardez ne serait-ce que les textes de français/nous on a tous les spécimens on se dit mais comment ils vont faire quoi/comment ils vont faire/si en plus il faut qu'ils comprennent/ ils sont amenés à /dans des formations professionnelles/à lire des notices/des trucs comme ça (soupir) donc c'est pour ça/j'en reviens à ce que je disais en tout début/tout à l'heure/qu'est-ce qu'on se donne comme moyens/combien de temps et vers quoi

79 HP : d'accord

80 E1 : mais ça ce n'est pas nous qui avons la réponse/ il y a une volonté politique

81 HP : alors ils sont pris par/il y a des entrées permanentes

82 E1 : permanentes

83 HP : donc il y a des groupes qui évoluent en permanence

84 E1 : ceci dit il y a en a beaucoup qui

85 E1 : il y en a un qui ne va pas tarder à arriver mais il va faire un mois

86 HP : voilà/sinon /ils peuvent arriver toute l'année/ils ont commencé quand ? en septembre

87 E1 : le module/non/ a commencé en janvier

88 HP : le module/ah/alors c'est une même création que

89 E2 : il a commencé un peu plus tôt c'est vrai

90 E1 : oui mais c'est parce qu'il y a eu une magouille/enfin une magouille/de façon à ce que tu puisses faire quelques heures avant et (xx) aussi

91 E2 : (xx) surtout

92 E1 : en fait c'était/il y a soixante heures qui ont été accordées pour l'année par le Casnav

93 HP : oui c'est/des heures sur fonds européens c'est ça

94 E1 : voilà et puis compte tenu du fait que ça faisait 60 heures l'année ça fait jamais que trois heures par semaine/ils se sont dit/oups ça fait peut-être pas assez/donc (hésitation) après au niveau de la MGI c'est pas le même financement/à partir de janvier ils ont/je pense créer un demi-poste et c'est Louise donc qui occupe de ce demi-poste/ce qui permet/parce que du coup à la MGI il y a beaucoup beaucoup d'autres paperasses à faire tout ça/et ce qui fait que ça/ça permet/elle peut/ elle intervenir trois heures supplémentaires/en plus en français/en communication ou je ne sais plus comment tu appelles ça/

Annexe 11

Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle

Tableaux figurant dans les programmes pour l'école primaire (MEN 2008b)

À l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une importance très forte ; le fait que le français soit ou non la langue de la famille influe également sur la vitesse des acquisitions. Les décalages entre enfants d'une même section ne sont pas, en général, des indices de difficulté ; ils expriment des différences qui doivent être prises en compte pour que chacun progresse dans son développement personnel. Les enseignants veilleront à éviter tout apprentissage prématuré. Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

S'approprier le langage

| Petite section | Moyenne section | Grande section |
|--|---|---|
| <p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage. - Utiliser le pronom "je" pour parler de soi. - Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre. - S'exprimer, dire des comptines très simples, chanter devant les autres. - Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs. - Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. - Écouter en silence un conte ou un poème courts. - Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté ; guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée. - Observer un livre d'images, ou très illustré, et traduire en mots | <p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement (les syllabes complexes avec enchaînement de consonnes peuvent être encore difficiles à prononcer). - Dire ou chanter une dizaine de comptines, chansons et poèmes, avec une bonne prononciation. - Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines. - Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole. - Relater un événement inconnu des autres ; inventer une histoire sur une suite d'images ; faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations. Dans tous les cas, ajuster son propos pour se faire comprendre en fonction de questions ou de remarques. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte. - Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. - Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et | <p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation). - Justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient "parce que". - Relater un événement inconnu des autres ; exposer un projet ; inventer une histoire (à partir de quelques images éventuellement). - Produire un oral compréhensible par autrui. - Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange. - Dire comptines, poèmes ou autres textes en adoptant un ton approprié. - Chanter une dizaine de chansons apprises en classe. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes données de manière collective. - Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, |

| | | |
|--|--|--|
| <p>ses observations.</p> <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, pour exprimer ce qu'il a à dire. - Produire des phrases correctes, même très courtes. - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier ; quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et grandeurs) concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), . les activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), . ses relations avec les autres : salutations (bonjour, au revoir), courtoisie (s'il vous plaît, merci). | <p>chronologique de scènes associées à des images.</p> <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, etc.) ; dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée), identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique donné. - Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites. - Utiliser avec justesse le genre des noms, les pronoms usuels, les prépositions les plus fréquentes. - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs) concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien, les activités scolaires, les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses), . les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique). | <p>dessin).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe. - Apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre. <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des phrases complexes, correctement construites. - Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme exacte du verbe conjugué). - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs), concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien et les relations avec les autres, . les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit, . les récits personnels et le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique, relations spatiales), . l'expression des sentiments ou émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connues. - S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot. |
|--|--|--|

| | Petite section | Moyenne section | Grande section |
|------------------------------|---|--|---|
| Se familiariser avec l'écrit | <p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe ; distinguer le livre des autres supports. - Utiliser un livre correctement du point de vue matériel. <p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter des histoires racontées ou lues par le maître. <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom écrit en majuscules d'imprimerie. - Distinguer les lettres des autres formes graphiques (chiffres ou dessins variés). | <p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe plus nombreux que durant l'année précédente. - Dans des situations simples (univers du vécu ou sujets déjà abordés), faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la page de couverture du livre, d'images l'accompagnant. - Établir des liens entre des livres (imagiers / livres comportant texte et images ; livres racontant une histoire / n'en racontant pas). <p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter des textes dits ou lus par l'enseignant qui accoutume l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe moins familiers que ceux des textes entendus jusque-là. - Dans une histoire, identifier le personnage principal (c'est l'histoire de...) ; le reconnaître dans la suite des illustrations. - Rappeler le début d'une histoire lue par épisodes par l'adulte ; essayer d'anticiper sur la suite. - Comparer des histoires qui ont des points communs (même personnage principal, même univers). - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes. <p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à | <p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une première idée de leur fonction. - Se repérer dans un livre (couverture, page, images, texte) ; s'orienter dans l'espace de la page. <p>Écoute et compréhension de la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase. - Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. - Donner son avis sur une histoire. <p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence d'ensemble). |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | <p>l'adulte).</p> <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom écrit en écriture cursive. - Repérer des similitudes entre mots à l'écrit (lettres, syllabes) parmi les plus familiers (jours de la semaine, prénoms par exemple). - Reconnaître des lettres de l'alphabet. | |
| <p>Se préparer à apprendre à lire et à écrire</p> | <p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec les formes sonores de la langue : écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement), redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement. <p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : le contrôle des gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imiter des gestes amples dans différentes directions. | <p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores). - Dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. - Scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes. - Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment. <p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : les réalisations graphiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table). - Imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés. - Écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en | <p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes. - Distinguer mot et syllabe. - Dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin). - Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). Localiser un son dans un mot (début, fin). - Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j). <p>Aborder le principe alphabétique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée. - Reconnaître la plupart des lettres. <p>Apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. - Après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive. - Sous la conduite de l'enseignant, copier en écriture cursive de petits |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite. | mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées : écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page ; s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant pour améliorer la qualité de sa production, taille et enchaînement des lettres en particulier. - Écrire de mémoire son prénom en écriture cursive. |
|--|--|---|---|

Annexe 12
Référentiel de compétences *Entrée dans la littérature en FLS*

Hélène Paillard

CASNAV de Grenoble

Master 2 professionnel FLE, Stendhal Grenoble 3

Référentiel de compétences

Entrée dans la littérature en FLS

Élèves peu ou non scolarisés antérieurement de l'enseignement secondaire

2012-2013

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| Guide d'emploi du référentiel..... | p 3 |
| Communiquer en langue française : objectifs communicationnels | |
| Ecouter..... | p 8 |
| Parler..... | p 10 |
| Apprendre à lire..... | p 12 |
| Lire..... | p 14 |
| Apprendre à écrire..... | p 17 |
| Ecrire..... | p 18 |
| Communiquer en langue française : objectifs linguistiques..... | p 21 |
| Communiquer en langue française : objectifs culturels | |
| Éléments culturels (civilisation)..... | p 23 |
| Avoir des repères littéraires..... | p 24 |
| Pratiquer les arts, avoir des repères en histoire de l'art..... | p 25 |
| Se repérer dans l'espace..... | p 26 |
| Se repérer dans le temps..... | p 27 |
| Bibliographie..... | p 29 |

GUIDE D'UTILISATION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES

Apprentissage du français et apprentissage du lire/écrire pour classes d'alphabétisation

Public ciblé :

- élèves allophones nouvellement arrivés, du secondaire, très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine
- enseignants et intervenants prenant en charge ces élèves

Introduction :

Les élèves dits non scolarisés antérieurement (NSA) sont susceptibles d'être scolarisés dans des dispositifs variés, les intervenants de ces dispositifs ont des cultures professionnelles diverses qui entraînent des approches différentes. D'autre part, les programmes de l'Education Nationale visant les apprentissages fondamentaux ont été conçus pour de jeunes enfants tandis que ceux de la formation adulte n'intègrent pas obligatoirement la visée d'éducation humaniste que se doit d'avoir l'école.

Partant de ces constats, ce référentiel essaie de faire la synthèse entre des référentiels issus de la formation professionnelle et de la lutte contre l'illettrisme d'une part et le socle commun de connaissances et de compétences d'autre part. Les compétences ont été également croisées avec celles des niveaux du CECR puisqu'il s'agit, en tout premier lieu, d'enseigner le français à des élèves allophones.

Ce référentiel n'est pas décliné en programme d'enseignement, certains objets d'apprentissages sont toutefois listés, dans les objectifs culturels, en relation avec l'enseignement du français langue étrangère. Le référentiel se veut ainsi adaptable, quel que soit le type d'unité pédagogique de scolarisation. Les compétences référencées sont celles liées aux activités langagières de l'enseignement d'une langue étrangère (écouter/dire/lire/écrire). La partie intitulée « objectifs culturels » invite à se saisir des items de la compétence « culture humaniste » du socle commun pour mener de front apprentissage de la langue française et acculturation scolaire.

La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 fixe, pour les élèves NSA, comme objectif d'apprentissage, celui d'acquérir les connaissances de base des élèves de cycle 3. Les compétences listées dans le référentiel visent donc le palier 2 du socle, le choix a par ailleurs été fait de cibler parallèlement le niveau A2 du CECR. En conséquence, la totalité des items du palier 2 et des contenus disciplinaires du cycle 3 n'a pu être retenue. Par contre, les éléments descripteurs de l'apprentissage de la lecture ainsi que ceux relatifs à la construction des notions de l'espace et du temps ont été particulièrement développés parce que rarement réunis dans un référentiel à destination de l'enseignement secondaire.

Objectifs :

- Constituer un outil de référence pour permettre aux divers intervenants de coordonner leurs enseignements (nécessité d'assoir l'apprentissage de la lecture sur celui du français, par exemple)
- Servir de support à la constitution d'évaluations (les descripteurs de niveaux du CECR ont été rappelés pour chaque activité langagière) et permettre le repérage des compétences existantes pouvant servir de points d'appui aux apprentissages
- Donner des exemples d'activités ou de supports d'apprentissage possibles et favoriser la gestion de l'hétérogénéité

Description :

Le référentiel est composé de trois parties distinctes :

Communiquer en langue française, la plus importante, correspond à la compétence 1 du socle commun « Maitrise de la langue française » mais certains éléments ont été empruntés à la compétence 2 « Pratiquer une langue étrangère ». Le choix des éléments s'est appuyé sur le document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés produit par le ministère de l'éducation nationale, les conventions ont été conservées (les items du socle appartenant à une autre compétence que la n°1 apparaissent en italique et ont été rattachés au palier 1). Cette partie se sous-divise en objectifs communicationnels et en objectifs linguistiques.

Les objectifs communicationnels présentent des tableaux pour chaque activité langagière (écouter, parler, lire, écrire), où les items du socle ont été décrits en fonction des niveaux A1 et A2 de l'échelle du CECR et du niveau A1.1 pour le français. Certains de ces items sont complétés par des indications de nature pédagogique (supports possibles, activités, liens entre diverses disciplines...). Le tableau « Lire » reprend les descripteurs de la compétence écrite du Niveau A1.1 de façon à lister des items qui n'apparaissent pas directement dans le palier 1 du socle et qui correspondent, en partie, aux programmes de l'école maternelle et du cours préparatoire. Ces descripteurs étant destinés à un public adulte peu scolarisé et peu francophone, la colonne « Indications » propose des éléments de correspondance possible avec des activités scolaires.

Des objectifs linguistiques (phonologie, vocabulaire, grammaire et orthographe) viennent compléter les objectifs communicationnels. Des niveaux de l'échelle du CECR sont mentionnés, ils indiquent à partir de quand ces objectifs peuvent commencer à être travaillés (et non pas à partir de quand ils doivent être atteints). Il ne s'agit pas, ici, de faire des leçons de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire, décontextualisées. On visera à ce que les élèves s'imprègnent des formes correctes du français standard et progressivement puissent structurer leurs connaissances en réfléchissant, quand cela est possible, par comparaison avec la (les) langue(s) qu'ils parlent.

Les objectifs culturels : construire une culture commune et partagée nécessite de se repérer dans le monde où l'on vit, d'en connaître les codes et d'apprendre à s'y conformer. Cette partie du référentiel vise à préciser des contenus d'apprentissages compris avant tout comme supports pour contextualiser les apprentissages langagiers. Ils ne constituent pas, en eux-mêmes, des contenus supplémentaires. Ils viennent donner des pistes qui, en s'appuyant sur les compétences existantes des élèves, leur permettront de développer leurs compétences plurilingues et pluriculturelles.

La première partie *Éléments culturels*, conçue à partir des programmes de LVE école et collège, cherche à apporter des éléments repères du contexte français, en début d'apprentissage de la langue (éléments concrets, proches et familiers), liés aux apprentissages lexicaux. Ils sont listés en référence aux niveaux du CECR, mais ils devront être modulés selon les compétences à l'écrit (élève A2 à l'oral et A1.1 à l'écrit par exemple).

Les deuxième et troisième parties font directement référence à la compétence « culture humaniste » du socle commun : avoir des repères littéraires, pratiquer les arts et avoir des repères en histoire de l'art. Les attendus du palier 2 devront, bien évidemment, être adaptés en tenant compte des savoirs langagiers.

Se repérer dans le temps et dans l'espace : la dernière partie croise un référentiel adulte « Former les publics peu qualifiés » et quelques éléments du programme du cycle 2 concernant la « découverte du monde » et de celui des mathématiques. Passer du temps et de l'espace vécus intuitivement à l'appréhension de ces notions de façon conceptuelle et socialisée est un enjeu dès l'école maternelle. Ce passage semble indispensable pour entrer dans la lecture et, ultérieurement, dans les apprentissages disciplinaires. Toutefois, les items concernant ces notions relèvent de champs disciplinaires différents (mathématiques, EPS, histoire, géographie, arts visuels, etc.) et se retrouvent, dans les programmes de l'école primaire, dispersés dans différents tableaux de progressions. Les réunir dans un même tableau peut permettre de faciliter l'identification d'obstacles aux apprentissages (exemples : la difficulté à distinguer la droite de la gauche peut gêner le repérage dans l'espace graphique, ne pas percevoir des rythmes temporels peut empêcher l'élève de s'inscrire dans le temps scolaire, etc.).

Suggestions pédagogiques

La conception d'un référentiel de compétences nécessite de lister des items, de les hiérarchiser mais il ne s'agit pas d'atomiser des savoirs. Compétence se définit ici, dans l'esprit du socle, comme un ensemble de capacités, de connaissances et d'attitudes adaptées à un contexte. De plus, le CECR conçoit l'apprentissage d'une langue dans une perspective actionnelle où l'apprenant est un acteur social. Les apprentissages auraient donc tout intérêt à être inscrits dans des projets pluridisciplinaires qui fassent sens pour les élèves en favorisant leur activité. D'autre part, il est préférable d'enseigner lecture/écriture en interaction et, dans tous les cas, d'articuler systématiquement leur enseignement à la progression de l'apprentissage de l'oral.

Conclusion

Ce référentiel se veut un outil pouvant permettre aux équipes qui le souhaitent, en fonction des contextes, d'avoir une base commune pour construire leurs progressions. Il demanderait d'être complété pour les activités mathématiques et scientifiques. Il peut être librement adapté aux besoins de chacun et enrichi de fiches ou de séquences pédagogiques.

Légende

Pour faciliter le repérage de l'origine des différents éléments composant le référentiel, un code couleur a été adopté.

| | |
|--|---|
| | Descripteurs du CECR et du Niveau A1.1 pour le français |
| | Items du socle commun de connaissances et de compétences et des programmes de l'école |
| | Items correspondants à des référentiels de formation d'adultes peu ou pas lecteurs |
| | Suggestions pédagogiques de supports ou d'activités |
| | Sans objet car niveau de langue non adapté |

On trouvera les références des documents utilisés en fin de livret.

COMMUNIQUER EN LANGUE FRANCAISE

Objectifs communicationnels

| ECOUTER (COMPRÉHENSION ORALE) | | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| Descripteurs des niveaux | A1.1 | A1 | A2 |
| | <p><u>Compréhension générale de l'oral</u> Peut comprendre des énoncés clairement et lentement articulés, dans de bonnes conditions, si les messages sont prévisibles et/ou répétés et illustrés (geste, écrit, iconographie)</p> <p><u>Comprendre des annonces et instructions orales</u> Peut comprendre et exécuter des instructions standards et attendues directement adressées avec un débit lent, la réussite de la communication dépendant des répétitions, reformulations et des renforcements par gestes).</p> <p><u>Comprendre / Ecouter</u> Peut comprendre des mots familiers, des expressions très limitées, usuelles, par exemple chiffrées (heure, prix...) dans des situations concrètes, ordinaires et récurrentes, si le message est délivré lentement et distinctement et dans de bonnes conditions</p> | <p><u>Compréhension générale de l'oral</u> Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend des longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens</p> <p><u>Comprendre des annonces et instructions orales</u> Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directions courtes et simples</p> <p><u>Comprendre / Ecouter</u> Peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p> | <p><u>Compréhension générale de l'oral</u> Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate. Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent</p> <p><u>Comprendre des annonces et instructions orales</u> Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.</p> <p><u>Comprendre / Ecouter</u> Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate</p> <p><u>Comprendre une interaction entre locuteurs natifs</u> Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.</p> <p><u>Comprendre des enregistrements</u> Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant</p> |

| ECOUTER (COMPRÉHENSION ORALE) | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| <i>Comprendre des consignes de classe (Palier 1)</i> | Peut comprendre des consignes de classe très courtes, énoncées lentement, répétées et/ou accompagnées d'un geste. | Peut comprendre les consignes de classe courtes et simples lentement articulées | Peut comprendre des consignes de classe énoncées clairement | Consignes permettant de s'approprier l'environnement scolaire (lieux, matériel, règles en usage...) |
| <i>Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes (Palier 1)</i> | Peut comprendre des mots très courants relatifs à des situations familières et des données chiffrées (heures, prix...) | Peut comprendre des mots et expressions courants sur des sujets familiers et concrets | Peut comprendre des descriptions simples, peut comprendre, à l'écoute, les éléments principaux d'une histoire illustrée... | Ecouter des textes simples appartenant au patrimoine littéraire ou documentaires lus par l'enseignant, la compréhension étant soutenue par le geste, les images ou la vidéo. |
| <i>Comprendre un message oral pour réaliser une tâche (Palier 2)</i> | | | Peut comprendre assez pour exécuter des consignes plus abstraites (contenus disciplinaires...) | Langue de scolarisation : expliciter clairement les attentes différentes que peut revêtir une même consigne en fonction des disciplines |
| <i>Comprendre les points essentiels d'un message oral (Palier 2)</i> | | | Peut extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés (moins d'une minute) | L'écoute d'extraits sonores divers est une activité à développer dès le début de l'apprentissage mais elle devra être soutenue par l'image à des niveaux de langue inférieurs (vidéos, films, iconographie...). |

PARLER (en INTERACTION et en CONTINU)

| Descripteurs des niveaux | A1.1 | A1 | A2 | |
|--|---|--|--|---|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts (Palier 1) | Peut réciter une courte comptine, la prononciation pouvant être approximative | Peut réciter des comptines ou de courts poèmes en ménageant des respirations, sans oubli ou substitution | Peut réciter des courts textes en prose ou des poèmes en les interprétant par l'intonation | Création d'un répertoire de textes mémorisés pour <ul style="list-style-type: none"> • Exercer la prononciation (schémas intonatifs, prosodie et phonèmes du français) • Intérioriser la syntaxe du français • Acculturer à l'écrit (oral scriptural) • Rencontrer les textes littéraires • Exercer la mémoire |
| Dire de mémoire, de façon expressive, une dizaine de poèmes et de textes en prose (Palier 2) | | | Peut dire sans erreur, de façon suffisamment expressive pour marquer sa compréhension, des textes en prose ou des poèmes (une dizaine) | S'exercer en s'enregistrant (baladeurs, ordinateur...) Préparer une mise en voix par un travail théâtral |

| PARLER (en INTERACTION et en CONTINU) | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié (Palier1) | | | Peut décrire ou présenter ce qui est simple et familier | Peut être l'occasion de faire un lien avec l'histoire de l'art : décrire simplement une œuvre (couleurs, formes, positions...) ou expliquer les critères d'un classement en activités scientifiques... |
| S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et précis (Palier 2) | | | Peut commencer à utiliser un vocabulaire précis de façon appropriée (enseignements disciplinaires), sans atteindre toutefois les attendus du palier | Langue de scolarisation : élargir les champs lexicaux par un travail disciplinaire (géographie, éducation civique, santé, environnement...) |
| Répondre par une phrase complète à l'oral (Palier 2) | | Peut répondre par une phrase simple (S+V+C) au présent et/ou utilisant la coordination | Peut répondre par une phrase élémentaire (avec des connecteurs spatio-temporels) mais des erreurs de temps ou d'accord peuvent se produire | Multiplier les occasions d'exercer l'oral : enquêtes, jeux de communication, jeux de rôles, « doublage » d'extraits vidéos, mise en voix de textes mémorisés (seul, à plusieurs...), chansons... S'exercer en s'enregistrant avec un baladeur Visionner des prises de paroles filmées permet de prendre du recul sur sa propre production et de se corriger. |
| Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté (Palier 2) | | | Peut prendre en compte les contraintes de la situation de communication | |
| Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication (Palier1) | Peut participer à quelques échanges sur des sujets très simples en respectant les règles de la communication en classe. Peut utiliser des formulations de salutation et de congé. | Peut poser des questions et répondre sur des sujets familiers en respectant les règles en vigueur dans la classe. Peut utiliser des formules de politesse. | Peut respecter les règles de communication dans la classe et commencer à respecter celles du type d'échanges (en fonction des disciplines : décrire, expliquer, etc.) | |

| LIRE (apprendre à lire) | | |
|---|--|--|
| <p>Cette activité langagière est à articuler avec les compétences travaillées dans « Ecouter » et « Parler » car lire nécessite obligatoirement de croiser déchiffrage et « mobilisation des formes orales de la langue comme élément identifié du lexique »³⁷ pour que le mot soit reconnu. Lire en FLS est également corrélé à la discrimination auditive et à une bonne réalisation des phonèmes du français qui facilitent l'entrée dans le code graphophonologique.</p> | | |
| Items du Niveau A1.1 pour le français | Descripteurs | Indications |
| <p><u>Palier « Découverte » du niveau A1.1</u> Mettre en œuvre des stratégies simples pour donner du sens à l'écrit</p> | <p>Peut reconnaître son nom, prénom ainsi que ceux de ses proches sur un document</p> <p>Peut repérer et donner du sens à des éléments logographiques, typographiques et/ou topographiques pour identifier certains éléments de contenus.</p> <p>Peut reconnaître des mots-signaux dans son environnement proche pour se repérer.</p> <p>Peut reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et en connaître la fonction.</p> <p>Peut identifier les différentes formes conventionnelles des données chiffrées figurant dans des documents de la vie quotidienne.</p> | <p>Emarger sur une liste de présence, prendre en charge le cahier d'appel</p> <p>Se repérer dans le collège à l'aide de la signalétique</p> <p>Connaître les différents supports écrits associés à la vie scolaire (carnet de correspondance, carte de cantine, convocations, etc.)</p> <p>Créer un espace dans la classe réservé aux écrits de la vie quotidienne (journaux, programmes de télévision, dépliants publicitaires, affiches, etc.)</p> <p>Repérer sur les écrits en relation avec la vie scolaire des données chiffrées (prix, numéros de téléphone, horaires, etc.)</p> |
| <p><u>Palier « Exploration » du niveau A1.1</u> Appréhender le principe alphabétique dans ses composantes fondamentales</p> | <p>Peut identifier des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus</p> <p>Reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit</p> <p>Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant sur des documents</p> | <p>Identifier le sens général d'énoncés informatifs ou injonctifs très courts (2 ou 3 mots) « jeudi M...absent »</p> <p>Segmenter la chaîne sonore en syllabes</p> <p>Se repérer dans un manuel scolaire utilisé par soi-même ou sur un photocopie à compléter.</p> <p>Repérer les horaires d'ouverture d'un club sportif, d'une bibliothèque, les tarifs d'inscription, le numéro de téléphone pour obtenir des renseignements complémentaires...</p> |

³⁷ MEN/DEGESCO Lire au CP Programmes 2008 (janvier 2010)

| LIRE (apprendre à lire) | | |
|---|---|---|
| Items du Niveau A1.1 pour le français | Descripteurs | Indications |
| <p><u>Palier « Appropriation » du niveau A1.1</u> Mobiliser des connaissances graphophonologiques pour identifier des mots par analogie (prise d'autonomie de l'apprenant)</p> | <p>Peut reconnaître, pour s'orienter ou s'informer, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétiques, indications manuscrites (doublées d'icônes), prix, horaires...)</p> <p>Repérer et comprendre dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes</p> <p>Comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et de expressions familiers</p> | <p>Choisir et passer commande dans un catalogue de vente par correspondance (repérer les articles, comparer les prix.)→matériel scolaire manquant par exemple</p> <p>Jeu de société construit en classe (cartes illustrées portant des consignes écrites courtes, concernant la vie de classe, à exécuter ou cartes écrites pour jeu du serveur devant préparer une commande)</p> <p>Interagir à partir d'instructions écrites simples : ouvrir une session sur un ordinateur, accéder à un logiciel, sauvegarder son travail en fin de séance...</p> |
| <p><u>Prérequis dont la maîtrise est nécessaire pour atteindre les compétences des paliers 1 et 2</u> Comprendre le principe alphabétique, mémoriser progressivement des éléments graphophonologiques de complexité croissante, savoir déchiffrer et automatiser la lecture des mots les plus fréquents</p> | <p>La liste de connaissances et capacités ci-dessous ne s'entend pas comme une liste d'items séparés et hiérarchisés, elles sont détaillées de façon linéaire par commodité, tout en présentant une certaine progressivité. Il s'agit d'automatiser des procédures amorcées aux paliers précédents</p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaitre le nom des lettres -Connaitre les correspondances entre lettres et sons (des graphies simples aux complexes, en privilégiant les régularités dans un premier temps, sans qu'il y ait forcément un ordre d'apprentissage figé →en relation avec l'apprentissage de l'oral) -Connaitre les correspondances entre minuscules et majuscules (imprimerie et cursive) -Connaitre -et utiliser- le vocabulaire spécifique (phrase, texte, mot, syllabes, ligne, début, fin, haut, bas en relation avec les conventions de lecture d'un alphabet latin, etc.) -Déchiffrer les mots réguliers inconnus→ voie indirecte -Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (mots-outils ou mots fréquents du vocabulaire scolaire même » irréguliers », ex : <i>six, Monsieur</i> →voie directe -Lire une phrase très courte et comprendre | |

| LIRE | | | |
|--------------------------|----------------|--|--|
| Descripteurs des niveaux | A1.1 | A1 | A2 |
| | Voir ci-dessus | <u>Compréhension générale de l'écrit</u> | <u>Compréhension générale de l'écrit</u> Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.</p> <p><u>Lire des instructions</u> Peut suivre des indications brèves et simples.</p> <p><u>Lire pour s'informer et discuter</u> Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. Reconnaître des indices et faire des déductions</p> | <p>fréquence élevée de langue quotidienne. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent y compris un vocabulaire internationalement partagé.</p> <p><u>Lire des instructions</u> Peut comprendre un règlement, quand il est rédigé simplement</p> <p><u>Lire pour s'informer et discuter</u> Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.</p> <p><u>Reconnaître des indices et faire des déductions</u> Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.</p> <p><u>Lire pour s'orienter</u> Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger. Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces inventaires et horaires</p> |
|--|--|---|--|

| LIRE | | | | |
|--|------|---|--|---|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| <p><i>Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)</i> <i>Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel</i> (Palier1)</p> | | <p>Peut se faire une idée d'un court texte présentant des situations de la vie quotidienne surtout s'il est accompagné d'un document visuel</p> | <p>Peut comprendre un court texte simple présentant un vocabulaire fréquent.</p> | <p>-Lire des documentaires portant sur des thèmes au programme (culture humaniste..) en s'appuyant sur l'iconographie. -Lire des albums et des bandes dessinées -Créer un coin écoute dans la classe où l'élève pourra retrouver les textes étudiés, accompagnés de leur enregistrement ou des livres sonorisés. Collectionner les clips vidéo de chansons façon karaoké qu'on trouve sur internet. -Utiliser des documents multimédia.</p> |
| <p>Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus (Palier1)</p> | | <p>Peut lire à haute voix un court texte après répétition.</p> | <p>Peut lire à haute voix un court texte simple en manifestant par l'intonation sa compréhension.</p> | |
| <p>Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte (Palier 2)</p> | | | <p>Peut commencer à montrer de l'aisance dans la lecture sans pouvoir toutefois atteindre les attendus du palier</p> | |
| <p>Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple (Palier1)</p> | | | <p>Peut lire une consigne simple dans différentes disciplines</p> | |
| <p>Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne (Palier 2)</p> | | | <p>Peut comprendre des textes scolaires qui utilisent un vocabulaire concret.</p> | |
| <p>Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court (Palier 1)</p> | | | <p>Peut dégager le thème d'un paragraphe d'un court texte portant sur des situations quotidiennes et concrètes.</p> | |

| LIRE | | | | |
|--|------|----|--|---|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| Dégager le thème d'un texte (Palier 2) | . | | Peut identifier les éléments significatifs par rapport à une thématique présente dans un texte concret | |
| Lire silencieusement un texte et manifester sa compréhension (Palier1) | | | Peut identifier les éléments centraux d'un texte, prendre en compte des éléments grammaticaux simples (pronoms...) et mettre en relation des éléments du texte (temporalité...), | |
| Repérer dans un texte des informations explicites (Palier2) | | | Peut prélever des informations directement accessibles dans un texte écrit | |
| Effectuer, seul des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia) <i>Lire un document numérique</i> (Palier2) | | | Peut sélectionner un document ou support en fonction de l'objet de la recherche, utiliser un fichier, un catalogue, un moteur de recherche | Rechercher la bibliographie d'un auteur, ou des documents traitant d'un même thème qu'un livre lu en classe. |
| Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre (Palier2) | | | Peut mobiliser ses connaissances (grammaticales, ponctuation, fonctions des textes, logique, etc.) pour mieux comprendre un texte | La compréhension, notamment de textes écrits, peut être facilitée par l'utilisation d'aides adéquates parmi lesquelles les usuels tels que des dictionnaires (bilingues ou pour cycle 2, par exemple) |

| ECRIRE (apprendre à écrire) | | |
|---|---|---|
| Items du Niveau A1.1 pour le français | Descripteurs | Indications |
| <u>Palier « Découverte » du niveau A1.1</u> | <p>Peut remplir la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité</p> <p>Créer une signature personnalisée et l'utiliser conformément aux usages sociaux</p> | <p>Renseigner la partie identité des écrits en usage au collège (carnet de correspondance, fiches renseignements...)</p> <p>Signer l'adhésion au règlement intérieur</p> |
| <u>Palier « Exploration » du niveau A1.1</u> | <p>Pouvoir renseigner, en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse) et celle des membres de sa famille, sa situation personnelle</p> <p>Pouvoir écrire en autonomie, son adresse et recopier (ou produire en autonomie, si elle a été mémorisée) celle d'un destinataire, sur un envoi</p> | <p>Renseigner un « arbre généalogique » pour présenter oralement sa famille</p> <p>Ecrire de mémoire le nom de son collègue</p> <p>Renseigner des écrits de la vie quotidienne</p> |
| <u>Palier « Appropriation » du niveau A1.1</u> | <p>Peut transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresse, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défaillante. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture</p> <p>Ecrire un message informatif simple (de quelques mots) relatifs aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance) interprétable par un destinataire francophone bienveillant</p> | <p>Dresser la liste des mots nouveaux engrangés lors d'une sortie ou d'une activité particulière (comme première étape à la réalisation d'une affiche ou d'un lexique de classe, par exemple)</p> <p>Réaliser les cartes d'un jeu de société destiné à exercer la lecture ou le calcul (combien font 70+5 ?, recule de 3 cases, etc.)</p> |
| <u>Prérequis dont la maîtrise est nécessaire pour atteindre les compétences des paliers 1et 2</u> | <p>Il s'agit de poursuivre le travail amorcé dans les paliers précédents. L'acquisition d'une écriture normée (lisible et demandant peu d'efforts de production) se fait progressivement en partant de mouvements amples qui se précisent et s'affinent peu à peu. Elle peut être exercée dans différentes disciplines car elle met en jeu une motricité fine, le repérage spatial, le sens esthétique, la mémoire corporelle etc..).</p> | <p>Participer à l'élaboration d'un affichage de classe</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Maitriser le geste graphique et le sens de l'écriture cursive</p> <p>Maitriser le clavier numérique</p> | <p>Elle va de pair avec une bonne gestion de l'espace graphique : à mettre en lien avec : « Peut reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit du palier Exploration du niveau A1.1 en lecture ».</p> <p>Apprendre à utiliser le clavier numérique peut permettre d'alléger la charge d'attention dédiée au geste graphique afin de faciliter les opérations cognitives requises dans le lire//écrire.</p> <p>La maîtrise du geste graphique reste cependant indispensable, en raison des procédures d'évaluation du système scolaire français.</p> | <p>Créer des situations d'interactions écrites (jeux, etc.) qui obligent à prendre conscience de la nécessité d'adhérer à une norme commune d'écriture afin d'assurer la lisibilité</p> <p>Utiliser l'ordinateur</p> |
|--|--|--|

ECRIRE

| Descripteurs des niveaux | A1.1 | A1 | A2 |
|--------------------------|-----------------------|--|---|
| | <p>Voir ci-dessus</p> | <p><u>Production écrite générale</u> Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.</p> <p><u>Interaction écrite générale</u> Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.</p> <p><u>Correspondance</u> Peut écrire une carte postale simple et brève.</p> <p><u>Notes, messages et formulaires</u> Peut écrire chiffres et dates, renseignements personnels sur l'identité et l'adresse</p> | <p><u>Production écrite générale</u> Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples comme « et », « mais », « parce que »</p> <p><u>Interaction écrite générale</u> Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.</p> <p><u>Correspondance</u> Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.</p> <p><u>Notes, messages et formulaires</u> Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler.</p> <p><u>Ecriture créative</u> Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un évènement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie... Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples.</p> <p><u>Traiter des textes</u> Peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées</p> |

| ECRIRE | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée (Palier1) | Dans le cadre d'un apprentissage tardif de la lecture, le clavier allège la charge cognitive mobilisée par l'acte graphique et permet de se concentrer sur la composition du texte. | Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement. Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. | Peut copier en respectant l'orthographe, la ponctuation, la mise en page. | La copie sans erreur d'un texte court à l'aide d'un outil numérique peut être envisagée dès le niveau A1.1 |
| Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée (Palier 2) | | Peut recopier un écrit du tableau sur son cahier en gérant la mise en page. | Peut recopier un texte en utilisant un traitement de texte et en choisissant les éléments de sa mise en page (choix de police, etc.) | |
| Renseigner un questionnaire (Palier1) | Peut renseigner, en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité | Peut écrire chiffres et dates, renseignements personnels sur l'identité et l'adresse | | |
| Produire de manière autonome quelques phrases (Palier1) | | Peut produire des phrases très simples, descriptives. | Peut produire des phrases simples en mobilisant ses connaissances pour respecter orthographe et ponctuation. | <u>Aides</u> : Les activités orales d'acquisition de vocabulaire et de structures syntaxiques peuvent être structurées en créant des lexiques, répertoires et affiches, qui serviront de base à la production de phrases de manière autonome. <u>Activités</u> : Légender des photos prises lors d'une sortie. Rédaction de courtes devinettes pour un jeu d'interaction écrite... |
| Ecrire un message simple (Palier1) | | Peut écrire une carte postale simple et brève. | Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates. | <u>Aides</u> : collectionner des modèles de textes (lettres, cartes de vacances,...) qui serviront de références. Rédiger collectivement diverses demandes (dictée au professeur) <u>Activités</u> : correspondance, rédaction de courriels... |

| ECRIRE | | | | |
|---|------|---|--|--|
| Items du socle | A1.1 | A1 | A2 | Indications |
| Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes (Palier 1) | | | Peut produire des biographies imaginaires, des poèmes courts et simples sur les gens, des descriptions brèves et élémentaires et relater une activité passée avec des phrases reliées entre elles. | |
| Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit (Palier 2) | | Peut produire une phrase simple isolée utilisant la coordination. | Peut produire une phrase simple explicative (utilisation de parce que). | Tous les domaines d'enseignement et situations scolaires sont concernés, les phrases doivent être complètes et syntaxiquement correctes, le propos explicite et cohérent, la langue adaptée. |
| Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court (Palier 1) | | | Peut utiliser ses connaissances (orthographe, grammaire,) et les outils de la classe pour produire des phrases, les relire et les améliorer après remarques du professeur. | |

Objectifs linguistiques

| | PHONOLOGIE | VOCABULAIRE | GRAMMAIRE | ORTHOGRAPHE |
|-----------------------------------|--|--|--|---|
| DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCE | <p>Maitrise du système phonologique</p> <p>A1.1 Prononce un nombre très limité de mots mémorisés ou d'expressions de manière compréhensible, avec quelque effort par un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant</p> <p>A1 La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.</p> <p>A2 La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.</p> | <p><u>Etendue du vocabulaire</u></p> <p>A1.1 Possède des mots isolés, disparates, ne constituant pas un répertoire, ainsi qu'un nombre limité d'informations ordinaires sur lui-même et sur des besoins de type courants.</p> <p>A1 Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.</p> <p>A2 Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires, pour satisfaire les besoins primordiaux et suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.</p> <p><u>Maitrise du vocabulaire</u></p> <p>A2 Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets</p> | <p><u>Correction grammaticale</u></p> <p>A1.1 Perçoit la variabilité morphologique et certaines combinaisons et certaines combinaisons syntaxiques mais 'en a aucun contrôle sauf pour les structures syntaxiques de l'oral (moi, je..) et/ou les formes fléchies mémorisées mais non analysées.</p> <p>A1 A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.</p> <p>A2 Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.</p> | <p><u>Maitrise de l'orthographe</u></p> <p>A1.1 peut copier des mots familiers, des dates, des heures, des prix... Peut épeler partiellement des mots concernant son identité</p> <p>A1 peut copier de courtes expressions. Peut épeler son adresse, sa nationalité...</p> <p>A2 Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.</p> |
| | <p>Percevoir les phonèmes spécifiques au français</p> <p>A1.1 A1 A2</p> | <p>Commencer à utiliser l'ordre alphabétique (Palier 1)</p> <p>A1 A2</p> <p>Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique (Palier 2)</p> <p>A1 A2</p> | <p>Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet) (Palier 1)</p> <p>A1 A2</p> <p>Distinguer les mots selon leur nature (Palier 2)</p> <p>A1 A2</p> | <p>Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (Palier 1)</p> <p>A2</p> |
| | <p>Reproduire les phonèmes spécifiques</p> <p>A1.1 A1 A2</p> | <p>Donner des synonymes (Palier 1) A1 A2</p> <p>Trouver un mot de sens opposé (Palier 1) A1 A2</p> | <p>Repérer le verbe d'une phrase et son sujet (Palier 1) A1 A2</p> <p>Identifier les fonctions des mots dans la phrase (Palier 2) A1 A2</p> | <p>Écrire sans erreur des mots mémorisés (Palier 1) A2</p> <p>Maitriser l'orthographe lexicale (Palier 2) A2</p> |

| | PHONOLOGIE | VOCABULAIRE | GRAMMAIRE | ORTHOGRAPHE |
|--|---|---|--|---|
| | Percevoir le schéma intonatif A1 A2 | Regrouper des mots par familles (Palier 1) A2 | Distinguer le présent du futur et du passé (Palier 1) A1 A2 Conjuguer les verbes du 1 ^{er} groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif (Palier 1) A1 A2 | Orthographier correctement des formes conjuguées ; respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal (Palier 1) A2 Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire (Palier 2) A2 |
| | Prononcer correctement avec un débit et une intonation adaptée A1 A2 | Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient (Palier 2) A1 A2 | Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient (Palier 2) A1 A2 | |

Objectifs culturels

| Domaines | Connaissances et capacités | Indications |
|-----------------------------------|--|---|
| Éléments culturels (civilisation) | <p><u>A1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'alphabet et les différentes graphies -La personne (corps, vêtement, ...) -La famille et la maison -Les animaux familiers -L'école en France (l'environnement scolaire, le matériel, les règles en usage...) -Les habitudes alimentaires -Les loisirs et sports | <p>Abécédaires, documentaires sur les écritures de l'humanité, affichages (dont les alphabets de première scolarisation), annuaires, dictionnaires (plurilingues, imagés, en usage à l'école élémentaire...)</p> <p>Planches encyclopédiques, documentaires, catalogues, création de jeux adaptés de jeux traditionnels ou de plateau (7 familles, dessiner c'est gagner, memory mot écrit/image, etc.), création de listes lexicales (affiches, répertoire, cartes mentales, carnets, listes...) cf. Cellier, M (dir.). (2008). <i>Le vocabulaire à l'école primaire</i>. Retz,</p> <p>L'établissement scolaire : visite découverte, plan (lecture, repérage, dessins d'itinéraires, ...), légende de photos, création d'un trombinoscope du personnel...</p> <p>La classe : étiquetage de boîtes de rangement de matériel, création de « coins » de vie (bibliothèque de classe, espace repérage du temps (calendriers, horloges, emplois du temps journalier, mensuel, annuel, calendrier prévisionnels d'événements singuliers comme anniversaires, sorties), coin « mémoire des activités », etc. Ces espaces sont évolutifs et conçus pour promouvoir des activités mettant en jeu lecture et écriture</p> <p>Découverte de manuels, visites au CDI</p> <p>Apprentissage de la tenue de différents cahiers, gestion de classeurs, fichiers, création de règlements de vie de la classe (usage du matériel, utilisation des ordinateurs...). La rédaction des règlements évolue du logographique au scriptural.</p> <p>Livres de cuisine, lecture de recettes, confection de recettes... Compréhension de courts extraits vidéo, Recherches d'images avec mots-clés sur Internet...</p> <p>Les quotidiens et magazines : résultats sportifs Programmes tv, expositions, cinéma...)</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -L'environnement urbain -La vie sociale en France (centre commerciaux, cafés, matchs...) -Les codes socio-culturels (salutations, règles de la correspondance, usage du téléphone...) -Les fêtes calendaires <u>+ pour A2</u> -l'usage du tu et vous -l'habitat -les métiers -les religions -la faune et la flore -relations et vie sociale en France -le patrimoine touristique français | <p>Documentaires , extraits de films, clips vidéo...</p> <p>Sorties de classe, visite de quartier, recherches documentaires photos et légendes, « dictée à l'adulte » (relater un événement vécu en commun que le professeur va mettre en forme de façon à pouvoir observer le passage du code oral à celui de l'écrit et les étapes de brouillon et de révision de textes)</p> <p>Saynètes, rédaction de lettres pour demandes diverses liées au vécu de classe...</p> <p>Préparation de fêtes (recherche documentaire, liste mémos, décoration, ...)</p> |
| <p>Avoir des repères littéraires</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Ecouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues -Choisir un extrait caractéristique et le lire à voix haute -Expliciter des choix de lecture, des préférences -Mémoriser de courts extraits caractéristiques -Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales -Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). <u>(Ecouter et/ou) lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature jeunesse (palier 2)</u> -Découvrir et partager différentes catégorie d'œuvres : albums, contes et fables, poèmes, théâtre, bandes dessinées <u>Etablir des liens entre les textes entendus et/ou lus (palier 2)</u> -Mettre en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, personnages, événements, situations spatiales....) en s'appuyant sur des références explicites et structurées -Reconnaître des personnages, des situations, des thèmes en dégagant des archétypes et des invariants -Situer les personnages, les situations, les thèmes dans leur espace et leur temps de production (cf. se repérer dans l'espace et le temps) | <p>Compte tenu des capacités en lecture et/ou de compréhension orale, il peut être intéressant de privilégier une approche multimodale des textes pour favoriser la compréhension et permettre aux élèves l'accès à des textes correspondant à leur âge et leurs intérêts :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présence dans la classe de différents types de supports d'œuvres (albums, BD, livres illustrés, éditions bilingues, livres « en langue d'origine ») -Tenue d'un cahier de lectures (lues/racontées) individuel ou collectif, peut être essentiellement iconographique en début, puis enrichi de la liste des personnages, des lieux, des mots emblématiques de l'histoire ou dont la sonorité a plu... _Catalogue d'éditeurs (recherches d'autres ouvrages du même auteur, dans la même collection) _Images, photos, reproductions picturales à mettre en lien avec les textes entendus (émotions, paysages, périodes historiques...) Tenue de fichiers illustrés de poésie -Coin écoute pour réentendre les textes rencontrés -Malle d'accessoires pour jeu théâtral |

| | |
|---|---|
| <p>Pratiquer les arts et avoir des repères dans l'histoire des arts</p> <p>« L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. »</p> | <p><u>Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture (palier 2) A1 A2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaitre des œuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques -Connaitre de grands repères historiques (cf. se repérer dans le temps) -Identifier des œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle elle a été créée (cf. se repérer dans le temps) -Découvrir la diversité culturelle des arts et des hommes <p><u>Reconnaitre et décrire des œuvres préalablement étudiées (palier 2) A1 A2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaitre un premier vocabulaire spécifique -Utiliser des critères simples pour aborder des œuvres avec l'aide des enseignants -Echanger des impressions dans un esprit de dialogue (A2) <p><u>Pratiquer le dessin et différences formes d'expression visuelles et plastiques (palier 2) A1 A2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Connaitre des formes d'expression, matériaux, techniques et outils <p><u>Interpréter de mémoire une chanson, repérer des éléments musicaux caractéristiques simples (palier 2) A1 A2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements à visée artistique ou expressive (palier 2) A1 A2</u> -Créativité artistique |
|---|---|

Se repérer dans le temps et l'espace

Se repérer dans l'espace

Les connaissances et capacités de la colonne de droite sont artificiellement classées pour permettre une meilleure lisibilité mais ne doivent pas être lues comme hiérarchisées, même si certaines sont obligatoirement antérieures à d'autres (reconnaître et nommer des formes géométriques simples, avant de pouvoir les décrire selon leurs propriétés, par exemple). Ce sont des indicateurs qui peuvent permettre de repérer (et de s'appuyer sur) les compétences individuelles des élèves et/ou d'identifier des obstacles aux apprentissages.

Par ailleurs, certaines capacités nécessitent les connaissances adéquates en mathématiques (grands nombres ou proportionnalité pour estimer des distances à l'échelle du globe, par exemple) et/ou en lecture/écriture.

Se situer

- Situer la droite de la gauche A1 A2
- Se situer et décrire sa position (à côté de, devant, etc.) A1 A2
- Représenter graphiquement sa position par rapport à un repère fixe. A1 A2
- Estimer la distance entre soi et un objet, etc. (près, loin, etc.) A1 A2
- Trouver une information dans un tableau à double entrée simple (deux critères). A1 A2
- Pouvoir utiliser correctement les repères de direction et de position A1 A2
- Trouver des informations dans divers types de tableaux à double entrée (horaires, tarifs, références, etc.) A1 A2

Identifier des objets et leurs propriétés, l'espace réel et ses composantes

- Décrire la forme de différents objets présents A1 A2
- Situer des objets visibles et utiliser le vocabulaire permettant de définir des positions (à gauche de, ...) A1 A2
- Décrire des formes usuelles présentes (carré, rond..) : la taille (longueur, épaisseur..), limites (dedans, autour, extérieur...) A1 A2
- Reconnaître et décrire un lieu familier (collège, quartier), avec un vocabulaire adapté, à partir de supports variés (photos de différents points de vue, plans... A1 A2
- Identifier la légende d'un plan, en tirer quelques informations A1 A2
- Reconnaître et nommer des formes simples (rectangle, carré, cercle, etc.) A1 A2
- Décrire des formes simples en nommant leurs propriétés A2
- Reproduire, tracer des formes géométriques simples A1, A2
- Décrire l'espace géographique proche et nommer ses caractéristiques A2
- Comparer quelques paysages familiers, littoraux, montagnards, urbains, ruraux. A2

Les situer les uns par rapport aux autres, se situer par rapport à des objets

- Identifier les différents éléments ou parties d'un objet, d'un ensemble, utiliser des termes de relation (dans, partie de...) A1 A2
- Positionner un dessin dans un espace graphique (feuille, tableau...) A1
- Situer sa position par rapport à d'autres individus, après des déplacements successifs A1 A2
- Situer des éléments connus sur une carte du pays, un planisphère, un globe,...A1 A2
- Situer un écrit simple dans un espace graphique usuel (photocopie, manuel...) A1 A2
- Situer des éléments de l'espace urbain sur un plan, tracer des trajets connus ou élémentaires sur un plan A1 A2
- Repérer des lieux sur une carte de pays (villes, fleuves) et sur une carte du monde ou un globe (continents, pays, mers...) A1 A2
- Nommer et identifier des éléments du système solaire (points cardinaux, principaux astres) A2
- Reconstituer verbalement, graphiquement des positions et déplacements successifs de personnes dans un ou plusieurs lieux A2
- Effectuer une mise en page simple d'écrit court (un feuillet maximum) dans un espace graphique usuel A2
- Repérer des éléments et tracer des itinéraires sur un plan de ville non connue, un carte géographique d'une région ou d'un pays non connus A1 A2
- Situer les différentes parties du monde, estimer leurs distances A2

Appréhender, concevoir des relations spatiales entre objets

- Estimer les grandeurs d'objets, de distances A1 A2
- Comparer des objets, des distances selon leur grandeur (plus petit, plus grand, entre...) A1A2

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Démonter des objets et tenter de les remonter, verbaliser la démarche adoptée A2 -Reproduire un dessin ou une figure géométrique (copie avec ou sans instruments) A1 A2 -Reconstituer un objet à partir de ses éléments, construire une figure géométrique à partir de pièces différentes. A1 A2 -Représenter graphiquement un objet à partir d'un point de vue A1 A2 -Identifier les propriétés de volumes simples, représenter leur développement, les reconstituer à partir de leur développement A2 - Décrire verbalement et représenter graphiquement des déplacements (sur un plan) avant et après réalisation A2 - Situer un élément d'après ses coordonnées sur un plan ou une carte géographique A2 -Dessiner des objets en perspective, en coupe, par rapport à un axe de symétrie A1A2 <p><u>Calculer, construire des relations entre objets</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Concevoir, construire des instruments d'appréciation de longueurs ou des distances (inventer des étalons) A1 A2 -Utiliser quelques instruments utilisant le système métrique, pour estimer, comparer des longueurs, des distances (mètre, double-décimètre...) A1 A2 -Etablir des équivalences entre des longueurs ou des distances et les formuler verbalement (double, triple, moitié...) A2 -Reproduire un dessin géométrique simple dans des dimensions différentes A1 A2 -Tracer une figure à partir d'un programme de construction. A2 -Effectuer des calculs de mesure utilisant différentes unités (longueurs, volumes...) A1 A2 |
| <p>Se repérer dans le temps</p> <p>Les connaissances et capacités de la colonne de droite sont artificiellement classées pour permettre une meilleure lisibilité mais ne doivent pas être lues comme hiérarchisées, même si certaines sont obligatoirement antérieures à d'autres (ordonner des moments successifs avant de positionner des événements historiques sur une frise chronologique, par exemple). Ce sont des indicateurs qui peuvent permettre de repérer et de s'appuyer sur les compétences individuelles des élèves ou d'identifier des obstacles aux apprentissages.</p> | <p><u>Percevoir des successions d'ordre de temporel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Mettre en relation d'ordre des éléments de successions courtes (ex : saisons, jours de la semaine, voyelles...) A1 A2 -Retrouver la succession des étapes d'actions, d'histoires brèves (figurées graphiquement, en dessin) -Percevoir des rythmes, des cycles, des régularités dans la succession de moments, d'évènements dans le court terme (jour/nuit, repas...), décrire (oralement) et/ou transcrire (graphiquement) les changements observés dans diverses situations (ombre d'un objet, germination, etc.) A1 A2 -Repérer et manipuler l'ordre d'éléments de divers types de successions (actions réelles ou inventées, suites telle qu'alphabet, mois ...) A1 A2 -Percevoir et formuler (oralement, par écrit) la succession de moment, d'évènements dans le moyen terme (activités régulières...), dans le passé, l'avenir A2 -Retrouver, formuler au terme d'activités (de courte durée) la situation de début, reconstituer les étapes de la réalisation. A2 -Prévoir oralement et/ou graphiquement) le déroulement d'une action, ses étapes successives et simultanées A1 A2 -Situer des éléments de successions à la fois par rapport à ceux qui précèdent et à ceux qui suivent (dans des suites telles que : alphabet, mois, étapes d'action réelles...) A1 A2 -Comparer, classer, ordonner (graphiquement) les moments successifs et/ou simultanés du déroulement d'actions (avant réalisation, après réalisation) A1 A2 -Situer les éléments d'une succession les uns par rapport aux autres (dans des séries ordonnées telles que : alphabet, chiffres, jours, mois, notes de musique...) A1 A2 -Percevoir le déroulement d'évènements, les situer dans l'ordre temporel (succession et simultanéité) A1 A2 -Percevoir les étapes d'une action, d'une situation, les placer dans un ordre temporel A1 A2 -Les décrire, les parcourir dans l'ordre mentalement avant l'action, reformuler cet ordre après l'action A2 et A1 si moins de verbalisation →ordonner des images par exemple -Percevoir et commenter des rythmes, des cycles des durées différenciées A2 <p><u>Se situer dans le temps subjectif, vécu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir ses rythmes physiologiques (respiratoire, cardiaque,...) A1 A2 |

Par ailleurs, certaines capacités nécessitent pour être mises en œuvre d'avoir des connaissances adéquates en mathématiques et/ou en lecture/écriture.

- Estimer des durées d'action familiales, quotidiennes A1 A2
- Observer, enregistrer son propre emploi du temps (journée ordinaire, week-end) A1 A2
- Représenter graphiquement sa propre chronologie ou celle d'un individu fictif (dessins ordonnés...). A1 A2
- Programmer son activité du lendemain, des jours prochains (agenda, autres supports→cahier de texte) A1 A2
- Percevoir et reproduire des rythmes réguliers (gestes, mouvements corporels, émissions vocales) A1 A2
- Observer, enregistrer le déroulement temporel de ses activités, d'une ou plusieurs semaines : repérer des constantes et des régularités, prendre conscience de ses rythmes spontanés quotidiens. A1 A2
- Organiser, prévoir ses actions ou activités (sur plusieurs journées, une ou deux semaines) en estimant les durées nécessaires, leur déroulement (utiliser un agenda) A1 A2
- Effectuer des actions en respectant des consignes temporelles, apprécier sa ponctualité... A1 A2
- Construire un arbre généalogique (individu fictif) à deux ou trois générations d'ascendants et descendants A1 A2
- Coordonner des rythmes différents (gestes/sons par exemple) et de cadences et/ou vitesse variable A1 A2
- Effectuer des actions (mouvements, dessins, réalisation pratique..) en temps limité, observer et faire varier la rapidité d'exécution A1 A2
- Caractériser les différentes positions possibles de chaque membre d'une généalogie (fictive) A2
- Formuler des projets d'actions à moyen terme, ainsi que l'ordre et la durée des étapes de réalisation A2

Se situer dans le temps objectif

- Repérer, nommer divers grands cycles du temps (saisons, années, siècles...) A1 A2
- Utiliser les unités de découpage du temps avec leurs noms propres, les emboîter, repérer et manipuler quelques équivalences (mois/semaines/jours, jours/heures/minutes, etc.) A1 A2
- Utiliser des objets de mesure du temps (horloge, calendrier...), comparer diverses formes possibles. A1 A2
- Effectuer des mesures objectives de durée d'activités familiales (trajet, ...) et les comparer à leur estimation subjective A2
- Classer des mots, des noms, selon l'ordre alphabétique (jusqu'à la deuxième ou troisième lettre) A1 A2
- Etablir des conversions dans quelques groupes d'unités (heures/minutes/secondes), à l'occasion de la lecture de l'heure, de la mesure d'activités courtes... A1 A2
- Utiliser la date dans des activités quotidiennes et des activités ou événements proches (passé, à venir) A1 A2
- Etablir des correspondances entre des dates et des durées A1 A2
- Repérer et manipuler des relations entre le temps et d'autres données (distances parcourues pendant un laps de temps...)
- Retrouver aisément un mot, un nom dans une liste alphabétique complexe A2
- Utiliser les techniques opératoires connues et les conversions dans des calculs de durées longues (année) et courtes (de la seconde à la journée) A1 A2

Se situer dans le temps collectif

- Identifier différents systèmes de référence du temps légal et social (année civile/scolaire/congés...) A1 A2
- Situer quelques dates, personnages, événements sur une frise chronologique A2
- Situer les fêtes légales du pays et des pays d'origine sur un calendrier annuel A1 A2
- Comparer différents calendriers (occidental, autres régions du monde...A1 A2
- Se repérer, établir des correspondances entre différents calendriers A2

Utiliser de façon pertinente le langage du temps

- Exprimer (oralement) les liens temporels entre des moments, des événements de la vie quotidienne : avant/après, hier/demain, en même temps...en

| | |
|--|---|
| | <p>utilisant les mots correspondants A1 A2</p> <ul style="list-style-type: none">-Formuler (oralement) le récit d'un événement simple, en utilisant la conjugaison appropriée au temps : passé et futur immédiats (composés//progressifs), présent A2-Décrire oralement les étapes de la réalisation d'une action : avant, pendant, après A2-Raconter un événement ou une histoire comportant plusieurs éléments en les ordonnant d'un point de chronologique en utilisant des articulateurs.A2 |
|--|---|

Références bibliographiques

Ministère de l'éducation nationale :

Arrêté du 25 juillet 2005 - BO hors-série n°6 du 25 août 2005 : *programmes de langues vivantes à l'école élémentaire.*

Arrêté du 17 avril 2007 - BO hors-série n°7 du 26 avril 2007 (volume 3) : *programmes de langues vivantes au collège.*

Arrêté du 9 juin 2008 - BO n°3 du 19 juin 2008 : *programmes d'enseignement de l'école primaire.*

BO n°1 du 5 janvier 2012 : *progressions pour l'école élémentaire.*

Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012: *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 : *Socle commun de compétences et de connaissances.*

Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés (octobre 2012)

En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

Grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle, palier 1 et 2, (janvier 2011),

En ligne <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

Lire au CP : document d'accompagnement des programmes 2008

En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

Livret personnel de compétences simplifié (2012-2013)

En ligne <http://eduscol.education.fr/cid65896/simplification-du-lpc.html>

Référentiels issus de la formation adulte

Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris, Didier.

Communautés européennes. (2007.) *Un cadre de référence européen : compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

En ligne http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_fr.pdf

Dartois, C. (2000) *Former les publics peu qualifiés : référentiel des savoirs de base. (parties 1 et 2)* Ministère de l'emploi et de la solidarité

En ligne <http://www.illettrisme.org/ressources-documentaires/documents-telechargeables/1.-PROBLEMATIQUES--cadres-de-r%C3%A9f%C3%A9rences-rep%C3%A9rage-et-%C3%A9valuation/2.-R%C3%A9f%C3%A9rentiels/>

CECR

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris: Didier.

Autres

Cellier, M. (dir.). (2008). *Le vocabulaire à l'école primaire*. Paris. Retz.

Dehaene, S. (dir.). (2011) *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris. Odile Jacob.

De Keyser, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris. Retz

Fuchs, M.-L. (2012). Familiariser les élèves NSA avec l'écrit. in Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. (pp. 109-111). CNDP

Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture : Quand le français est langue seconde*. CRDP Nord Pas de Calais.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris. L'Harmattan.

Table des illustrations (dans le texte)

| | |
|---|----|
| 1 : Effectifs nationaux d'EANA dans l'enseignement secondaire année 2010-2011 | 21 |
| 2 : Évolution des effectifs académiques d'EANA entre 2006 et 2012 (source : Casnav Grenoble)..... | 24 |
| 3 : Répartition élèves par année de naissance..... | 33 |
| 4 : Répartition élèves par nationalité | 34 |
| 5 : Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. (Conseil de l'Europe, 2009)..... | 39 |
| 6 : Les trois catégories des compétences clés selon l'OCDE (2005)..... | 56 |
| 7 : Code couleur permettant le repérage de la nature des éléments composant le référentiel..... | 78 |

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|----------|--|
| BEP | Besoins Educatifs particuliers |
| BEP | Brevet d'Etudes Professionnelles |
| CAP | Certificat d'Aptitude Professionnelle |
| CLA | Classe d'Accueil |
| Casnav : | Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs |
| CE1 | Cours Élémentaire première année |
| CECR | Cadre Européen Commun de Référence |
| CIPPA | Cycle d'Insertion Préprofessionnel par Alternance |
| CNDP | Centre National de Documentation de la Lecture |
| CP | Cours Préparatoire |
| CRI | Cours de Rattrapage Intégré |
| DELFB | Diplôme d'études en langue française |
| DEPP | Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| DSDEN | Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale |
| EANA | Élève allophone nouvellement arrivé |
| ENAF | Élève nouvellement arrivé en France |
| ESEN | Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche |
| FLE : | Français Langue Étrangère |
| FLM | Français Langue Maternelle |
| FLS | Français Langue Seconde |
| FLScol | Français Langue de Scolarisation |
| IGEN | Inspection Générale de l'Éducation Nationale |
| GRETA | Groupement d'établissements de formation continue |
| MEN | Ministère de l'Éducation Nationale |
| MGI | Mission Générale d'Insertion |
| NSA | Non Scolarisé Antérieurement |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Économique |
| OFII | Office Français de l'Immigration et de l'Intégration |
| ONL | Observatoire national de la lecture |
| TLFi | Trésor de la langue française informatisé |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la sciences et la culture |
| UPα | Unité pédagogique d'alphabétisation |
| UPE2A | Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants |

MOTS-CLÉS : alphabétisation, élèves allophones, élèves NSA, entrée dans la littératie, référentiel de compétences

RÉSUMÉ

L'accroissement des effectifs d'élèves allophones, faiblement scolarisés et loin des attentes scolaires a conduit l'Académie de Grenoble à ouvrir des unités pédagogiques d'alphabétisation dans l'enseignement secondaire. Les textes officiels ne définissant pas de programme adapté, la question des contenus d'enseignement se pose. Ce mémoire porte donc sur la réalisation d'un référentiel des compétences nécessaires à l'apprentissage du lire/écrire en français langue seconde pour ce type de public. Il décrit le contexte de scolarisation, analyse la façon dont le système scolaire prend en compte la notion de langue de scolarisation et examine l'intérêt d'utiliser le cadre conceptuel de la notion de littératie pour penser l'entrée tardive dans la lecture/écriture. Le référentiel élaboré synthétise les outils de la formation adulte, les programmes de l'école élémentaire et le CECR. Il vise à éclairer la conception et la coordination des enseignements ainsi que l'évaluation des élèves pour favoriser la progressivité des apprentissages et la gestion de l'hétérogénéité.