



HAL
open science

Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs

Adeline Fabre

► To cite this version:

Adeline Fabre. Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01727559

HAL Id: dumas-01727559

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01727559>

Submitted on 9 Mar 2018

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.



**Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil
d'élèves allophones de plus de 16 ans :
développement d'outils d'alphabétisation pour
les non-lecteurs**

FABRE Adeline

Sous la direction de Catherine DAVID-LODOVICI et Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle, formation continue

Année universitaire 2016-2017



Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs

FABRE Adeline

Sous la direction de Catherine DAVID-LODOVICI et Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle, formation continue

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mes directrices de mémoire, Charlotte Dejean et Catherine David-Lodovici, pour le temps qu'elles m'ont accordé, leurs conseils avisés et leurs relectures.

Je remercie également Laure Pase, qui m'a ouvert les portes de la classe MLDS-FLE du lycée Ferdinand Buisson à Voiron, a consacré du temps à m'expliquer les rouages de ce dispositif, et m'a permis d'y mener des séances pour ce mémoire.

Mes remerciements vont aussi à Laurence Parry, qui a participé à la concrétisation du projet de stage au sein du dispositif MLDS-FLE et a aidé à en définir le sujet.

Merci également aux élèves de la classe MLDS-FLE de cette année, avec qui j'ai pris beaucoup de plaisir à travailler.

Merci enfin à tous mes collègues de formation continue pendant cette année de reprise d'études, pour leur bonne humeur et leur soutien sans faille. Sans eux l'année n'aurait pas été si réussie : Agnès, Nathalie, Véronique, Cécile, Lauren, Marie-Christine et Dominique.



DÉCLARATION

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 : FABRE

PRENOM : Adeline

DATE : 20 juin 2017

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	1
Partie 1 - Présentation du public et contexte du stage	3
CHAPITRE 1. ACCUEIL DES EANA	4
1. PRISE EN CHARGE DES EANA PAR L'ÉDUCATION NATIONALE : DES CLIN AUX UPE2A.....	4
2. LES EANA DE PLUS DE 16 ANS	5
3. CARACTERISTIQUES DE CE PUBLIC	10
CHAPITRE 2. CONTEXTE DU STAGE.....	16
1. LE DISPOSITIF MLDS-FLE AU LYCEE FERDINAND BUISSON.....	16
2. PARTICULARITES DE L'ENSEIGNEMENT DANS CE TYPE DE DISPOSITIF	22
3. MISSION DE STAGE ET PROBLEMATIQUE.....	25
Partie 2 - Eclairages théoriques	27
CHAPITRE 3. APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE	28
1. ILLETTRISME, ANALPHABETISME ET ALPHABETISATION.....	28
2. APPRENDRE A LIRE EN FRANÇAIS	33
3. APPRENDRE A LIRE EN LANGUE SECONDE	38
4. DU COTE DES MANUELS.....	48
CHAPITRE 4. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	53
1. UN PEU D'HISTOIRE.....	53
2. SOCLE CONCEPTUEL.....	54
3. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE DU FLE	60
4. MISE EN ŒUVRE DE LA DEMARCHE DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE	61
5. FAIBLESSES ET ATOUTS	64
Partie 3 - Présentation des outils développés, test d'une partie des outils et analyse	67
CHAPITRE 5. DEVELOPPEMENT DES OUTILS, TEST ET ANALYSE.....	68
1. ANALYSE DES DONNEES	68
2. DEVELOPPEMENT DES OUTILS	74
3. TEST D'UNE PARTIE DES OUTILS ET ANALYSE.....	82
4. ANALYSE ET PERSPECTIVES D'AMELIORATION.....	101
5. DES REPONSES A LA PROBLEMATIQUE POSEE ?.....	103
Conclusion.....	104
Bibliographie	106
Sigles et abréviations utilisés.....	110
Table des illustrations.....	111
Table des annexes.....	112
Table des matières.....	178

Introduction

C'est un chemin indirect qui m'a amenée cette année à me plonger dans une recherche-action en didactique du français et des langues. Professeure des écoles depuis 17 ans, j'ai parfois eu l'occasion d'accueillir en classe des élèves allophones. Je me suis sentie démunie par rapport à leur prise en charge et à l'enseignement du français à leur apporter. D'autant plus lorsque j'ai enseigné en classe de CP où l'apprentissage de la lecture est roi et où il me paraissait impossible pour ces élèves allophones d'apprendre à lire dans une langue qu'ils ne connaissaient pas !

J'ai souhaité cette année à la fois prendre du recul sur ma pratique d'enseignante et me former dans le domaine de la didactique des langues, en particulier du français langue étrangère et seconde. Dans le cadre du Master, je me suis intéressée à un public radicalement différent de celui des écoles primaires françaises : les élèves allophones de plus de 16 ans, peu ou non scolarisés avant leur arrivée en France. Ces élèves sont scolarisés au sein de l'Education Nationale pendant un an afin d'apprendre le français et de préparer leur orientation professionnelle. L'analyse des besoins réalisée auprès de ce public et de leur enseignante a révélé une très grande hétérogénéité, puisque la classe mêle des élèves non lecteurs dans leur langue d'origine et des élèves lecteurs, en alphabet latin ou dans un autre alphabet. Une des difficultés dans ce type de dispositif est de gérer cette très grande hétérogénéité et de permettre aux uns d'apprendre à lire en même temps qu'ils apprennent le français, et aux autres de suivre un enseignement à leur niveau. Quels outils mettre en place pour permettre aux élèves non-lecteurs d'« entrer en lecture », et pour favoriser l'apprentissage de chaque profil d'élève à son niveau ? Comment mettre ces outils en place en classe ?

La problématique à laquelle je m'intéresse dans cette recherche-action est ainsi la suivante :

Dans quelle mesure le développement et l'utilisation d'exercices d'alphabétisation peut-il permettre de gérer l'hétérogénéité d'une classe de grands élèves allophones mêlant lecteurs et non-lecteurs ?

Je chercherai à confirmer ou infirmer deux hypothèses :

- le développement de ces exercices, conçus en lien avec le lexique étudié pendant les séances de français, permettra aux élèves non-lecteurs de progresser dans leur apprentissage de la lecture, en parallèle à leur apprentissage du français.

- la mise en place de ces exercices pour les élèves non-lecteurs pendant le cours de français permettra de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe grâce à une démarche de différenciation pédagogique.

Dans une première partie je commencerai par présenter le public des élèves allophones de plus de 16 ans et l'enjeu de leur scolarisation, puis le contexte dans lequel j'ai suivi ce public, la classe d'accueil du lycée Ferdinand Buisson à Voiron.

Dans une deuxième partie j'apporterai des éclairages théoriques sur deux notions liées à la problématique de cette recherche : l'apprentissage de la lecture en français langue seconde, et la différenciation pédagogique.

Enfin dans la troisième et dernière partie, je présenterai les exercices d'alphabétisation que j'ai conçus pour ce public, les séances menées en classe pour tester certains de ces exercices, ainsi qu'une analyse des résultats obtenus.

Partie 1

-

Présentation du public et contexte du stage

Chapitre 1. Accueil des EANA

Le terme EANA désigne depuis 2012 les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés. Il remplace les termes ENAF, Elèves Nouvellement Arrivés en France, et primo-arrivants. Ce changement de terminologie met l'accent sur la qualité d'*allophones* de ces élèves, sur leur caractéristique linguistique ; ils maîtrisent une ou plusieurs langues autres que le français et ne sont pas seulement non-francophones, expression couramment utilisée qui les réduisait à ce qu'ils ne savaient pas faire. Ces élèves peuvent être des mineurs accompagnant leurs parents pour des raisons migratoires, ou des mineurs isolés. Historiquement, ces élèves sont pris en charge par l'Education Nationale en France depuis les années 1970. Nous nous intéresserons brièvement à l'évolution générale de cette prise en charge ces 15 dernières années, puis nous envisagerons le cas des EANA de 16 à 18 ans, qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail.

1. Prise en charge des EANA par l'Education Nationale : des CLIN aux UPE2A

La circulaire de 2002 pérennise l'existence des CLIN¹, des CRI² dans le premier degré et des CLA³ dans le second degré, tout en recommandant que les élèves allophones soient pris en charge dès que possible en classe ordinaire, dans un souci d'intégration. Mais sur le terrain on observe que ces classes restent des dispositifs fermés, qui peuvent engendrer un phénomène de « ségrégation scolaire » (Goï, 2014) et des difficultés d'adaptation, lors du retour en classe ordinaire à l'issue de l'année de prise en charge (difficulté à quitter cet environnement protecteur qui joue le rôle de cocon).

La circulaire de 2012 rappelle que « *l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national, quels que soient leur nationalité ou statut migratoire.* » Elle met l'accent sur l'inclusion de ces élèves dans le milieu scolaire et réorganise la scolarisation des EANA : ils sont inscrits dès le départ en classe ordinaire et sont pris en charge plusieurs heures par semaine (9h dans le premier degré, 12h dans le second degré) pour apprendre le français dans des dispositifs UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Les élèves NSA⁴ bénéficient d'une prise en charge à plein temps dans l'UPE2A

¹ CLIN : CLasse d'Initiation pour élèves Non francophones

² CRI : Cours de Rattrapage Intégré, ou CLIN itinérante

³ CLA : Classes d'Accueil

⁴ NSA : Non Scolarisés Antérieurement

à leur arrivée. Ce nouveau dispositif d'UPE2A vise à assurer une meilleure inclusion des EANA dans les classes ordinaires, avec un suivi personnalisé et un emploi du temps individualisé. La prise en charge peut être renouvelée pour une année si nécessaire. Ces structures UPE2A sont organisées et coordonnées par les CASNAV⁵, présents dans chaque académie. Une des missions des CASNAV est d'accompagner les établissements dans la constitution de ces structures ; d'après la circulaire de 2012, ils sont aussi des « pôles d'expertise, des instances de coopération et de médiation entre tous les acteurs et des centres de ressources » ; ils ont également « vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées ».

Les dispositifs UPE2A s'adressent essentiellement aux élèves de 6 à 16 ans en primaire et au collège. Qu'en est-il des élèves de plus de 16 ans, pour qui la scolarisation n'est plus obligatoire ?

2. Les EANA de plus de 16 ans

Les jeunes allophones de plus de 16 ans et moins de 18 ans sont de plus en plus nombreux à arriver sur le territoire français. Dans certains cas ils ont été autorisés à rejoindre leurs parents, au terme d'une longue démarche de regroupement familial : le durcissement en 2007 de la loi concernant le regroupement familial, au niveau des critères de logement et de ressources, a « orienté à la hausse l'âge moyen des enfants entrant dans le cadre du regroupement familial » (Schiff, 2007) ; mais la grande majorité de ces jeunes sont seuls (en avril 2013, le Ministère de la Justice recensait 9000 jeunes mineurs isolés) ; ils sont appelés par l'état français les MNA, Mineurs Non Accompagnés, depuis mars 2016 (ils étaient auparavant appelés MEI⁶). Avant de s'intéresser à leur scolarisation, nous allons détailler leur prise en charge par l'état à leur arrivée sur le territoire français. L'article 20 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant stipule en effet que :

« tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'Etat ».

La protection de l'enfance est une tâche prise en charge par les conseils départementaux, en particulier par le service de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

⁵ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

⁶ MEI : Mineur Etranger Isolé (parfois MIE)

2.1. Accueil sur le territoire

Lors de leur arrivée sur le territoire français, les MNA sont orientés vers une structure d'accueil, par exemple l'ADATE (Association Dauphinoise d'Accueil des Travailleurs Etrangers) à Grenoble. Avant d'être pris en charge par l'ASE, ils font l'objet d'une procédure spécifique, élaborée en 2013 et connue sous le nom de circulaire Taubira⁷. Cette circulaire met en place un « *dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des mineurs isolés étrangers* ».

2.2. Evaluation de la situation sociale et probation de minorité

Ce dispositif de mise à l'abri entérine de nouvelles dispositions :

- l'Etat finance l'accueil d'urgence (le financement n'est plus à la charge des conseils départementaux comme auparavant), pour une durée de 5 jours maximum, à hauteur de 250 euros par jeune et par jour ;

- le conseil départemental doit évaluer pendant ces 5 jours, la minorité et la situation d'isolement du jeune. Cette évaluation, dont les modalités ont été révisées dans l'arrêté du 17/11/2016, est réalisée par l'ASE ou des associations déléguées par celle-ci ; les évaluateurs sont formés à la connaissance des parcours migratoires, à la psychologie de l'enfant et au droit des mineurs. Six points sont évalués : l'état civil, la composition de la famille, les conditions de vie dans le pays d'origine et les motifs du départ, le parcours migratoire, les conditions de vie depuis l'arrivée en France et le projet personnel du jeune. S'il y a doute sur la minorité du jeune, il peut y avoir examen médico-légal avec radiographie du poignet -connue sous le nom de test osseux-, sur décision d'une autorité judiciaire et avec accord de l'intéressé (qui ne peut prendre le risque de refuser sous peine d'éveiller des soupçons et d'être reconnu automatiquement majeur). Dans ce cas le dispositif de mise à l'abri est prolongé.

Il faut souligner que cette procédure d'évaluation est récente et qu'elle n'est pas appliquée dans tous les départements français (pas de probation de minorité en Savoie par exemple). Les tests osseux sont par ailleurs très controversés quant à leur fiabilité (comparaison des résultats obtenus lors des radiographies avec des moyennes réalisées sur une population américaine dans les années 1950, avec une marge d'erreur de 18 mois). Ces

⁷ Circulaire Taubira relative aux modalités de prise en charge des jeunes mineurs étrangers, du 31 mai 2013

tests soulèvent également un problème éthique, par l'utilisation de données médicales à des fins purement administratives. De plus il s'avère sur le terrain que bien souvent les tests osseux sont faits sans l'accord des intéressés⁸. Le Comité des droits de l'enfant de l'ONU, en charge de contrôler la mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant, fait part de ses préoccupations et a invité la France à « mettre un terme à l'utilisation de ces tests comme méthode principale de détermination de l'âge des jeunes migrants »⁹.

A l'issue de cette procédure de mise à l'abri et d'évaluation, si le jeune est reconnu comme MNA, il est pris en charge par l'ASE.

- le principe d'orientation nationale : lorsque la minorité et la situation d'isolement du jeune sont établies, le conseil départemental saisit le procureur de la République, qui décide du département dans lequel il sera placé. Ce choix s'effectue en fonction du nombre de jeunes déjà présents et des places disponibles dans les départements d'accueil.

Certaines associations (le syndicat de la Magistrature¹⁰, la Défense des Enfants International¹¹) soulèvent les limites de ce dispositif de mise à l'abri : elles craignent en particulier une évaluation trop rapide, qui peut amener à priver certains jeunes de droits auxquels ils devraient avoir accès. De plus, Schiff et Fouquet-Chauprade (2007) ont montré que les perspectives d'avenir de ces jeunes sont corrélées à la densité de population des jeunes allophones dans chaque département : une plus forte densité conduisant à une meilleure prise en charge et des perspectives d'avenir plus importantes ; on ne peut alors que s'interroger sur la validité du critère de répartition des jeunes selon le nombre d'allophones déjà présents dans le département.

⁸ Avis de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national du 26 juin 2014, p. 7.

Comité consultatif national d'éthique du 23 juin 2005, Avis n° 88 sur les méthodes de détermination de l'âge à des fins juridiques. Dans *La procédure de détermination à défaut d'état civil : la détermination médico-légale de l'âge*.

Consulté le 10/03/2017 à <https://infomie.net/spip.php?article1680>

⁹ Observations finales concernant le cinquième rapport périodique de la France du 23 janvier 2016 du Comité des droits de l'enfant. Dans *La procédure de détermination à défaut d'état civil : la détermination médico-légale de l'âge*

Consulté le 10/03/2017 à <https://infomie.net/spip.php?article1680>

¹⁰ Site du Syndicat de la Magistrature, article « Pour une protection effective des mineurs isolés », en ligne : <http://www.syndicat-magistrature.org/Pour-une-protection-effective-des.html> consulté le 10/03/2017.

¹¹ Site de la DEI, article "Un protocole d'accord discriminatoire pour les enfants isolés étrangers", en ligne: <http://www.dei-france.org/Un-protocole-d-accord.html> consulté le 10/03/2017..

2.3. Hébergement

Dans le département d'accueil spécifié par le Conseil Départemental, les jeunes allophones vont être orientés vers différents types d'hébergement : foyers d'hébergement, familles d'accueil (francophones et reconnues par le Conseil Départemental), familles d'hébergement (volontaires, dédommagées, pas nécessairement francophones), appartements à plusieurs (pour les plus âgés des MNA). Le jeune sera immergé ou non dans un environnement francophone, en fonction du type d'hébergement.

2.4. Vers la scolarisation

2.4.1. Que disent les textes officiels ?

La circulaire de 2012 concernant les EANA, déclare en parlant des 16-18 ans que *« même s'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation soit assurée, en prenant en compte leur degré de maîtrise de la langue et leur niveau scolaire »*. En 2014, la commission nationale consultative des droits de l'homme recommande aux pouvoirs publics de *« mettre fin aux différentes pratiques entravant l'accès des MIE à la scolarité, à une formation ou un apprentissage. Elle rappelle que tous les MIE doivent se voir garantir un accès effectif aux cursus de formation de droit commun et non simplement à une éducation au rabais. »* (le terme MIE étant désormais remplacé par MNA). Enfin en 2016, la Défenseure des Droits rappelle que *« de leur scolarisation ou formation qualifiante dépendent leur avenir sur le territoire et leur droit au séjour à la majorité »*, établissant ainsi un lien direct entre la scolarisation de ces jeunes et leur droit au séjour en France par la suite.

2.4.2. Et sur le terrain...

Les jeunes sont orientés vers le CASNAV ou le CIO, où ils vont passer des tests scolaires, pour déterminer leur niveau de scolarisation. Ces tests sont identiques à ceux que passent les EANA de moins de 16 ans pour leur orientation en collège et ce sont les Conseillers-ères d'Orientation Psychologues qui les font passer. Ils consistent en une lecture en langue d'origine avec des questions de compréhension sous forme de QCM, et un test de mathématiques de niveau 3^{ème}. Certains enseignants émettent des critiques vis-à-vis de la fiabilité de ces tests, dans la mesure où il semble possible pour un élève illettré de réussir quand même le QCM de lecture et où la présence de notions de géométrie (sinus et cosinus) dans l'épreuve de mathématiques met en échec nombre d'élèves qui, même s'ils ont été

scolarisés auparavant, n'ont jamais fait de géométrie. Ces tests entraînent beaucoup de stress pour les jeunes et certains adoptent des stratégies qu'ils pensent adaptées pour être mieux pris en charge par la suite (montrer moins de capacités pour être mieux pris en charge). Selon Marion Avrillier (intervention le 4/10/2016 dans le cadre d'un cours de Master 2 FLES à l'université Grenoble Alpes), ces tests donneraient finalement plus un indicateur de scolarisation antérieure et d'acculturation qu'un niveau réel de scolarisation. A l'issue de ces tests, les jeunes sont orientés vers une structure de l'Education Nationale, sous réserve de place dans cette structure. Ils peuvent ainsi être mis en attente, pour une durée pouvant atteindre 22 mois (Lemaire, 2009) ; lorsqu'une place se libère, le jeune est averti par courrier et doit donner réponse rapidement sans quoi la place est attribuée à un autre (ce qui présuppose que le jeune soit joignable à une adresse donnée, ce qui n'est pas toujours le cas). Pendant cette période d'attente, les foyers d'hébergement et les associations, avec l'aide du Conseil Départemental, mettent en place des dispositifs d'urgence pour commencer à former les jeunes, notamment en français.

2.5. Dispositifs de scolarisation

L'Education Nationale, aidée dans cette démarche par le Casnav, a mis en place plusieurs dispositifs pour les EANA de plus de 16 ans :

- si le jeune vient d'un pays francophone et a été scolarisé régulièrement dans son pays, il peut intégrer une classe de 3^{ème} ou de 2^{nde} ordinaire ; très peu de jeunes sont concernés.

- s'il vient d'un pays non francophone et a été scolarisé régulièrement, il peut intégrer une UPE2A en lycée général ; tout comme pour les UPE2A collèges, le jeune sera inscrit en classe ordinaire et suivra au moins 12 heures d'enseignement de français en parallèle, suivant un projet et un emploi du temps individualisés.

- enfin si le jeune allophone n'a pas été scolarisé, peu scolarisé, ou scolarisé de façon irrégulière (il est qualifié de NSA, Non Scolarisé Antérieurement), il peut intégrer un dispositif rattaché à la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) : la classe dite MLDS-FLE, en lycée professionnel. L'objectif de ce dispositif est de préparer les jeunes à un projet professionnel et de leur permettre d'atteindre en un an un niveau suffisant pour intégrer une formation en CAP¹², ou parfois en Baccalauréat Professionnel dans un lycée

¹² CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle, préparé en France en 2 ans après la classe de 3^{ème}

professionnel. L'inclusion de ces jeunes en milieu scolaire ordinaire (lycée professionnel) est préconisée également par l'institution, mais dans les faits elle a rarement lieu (écart scolaire trop important) ; ils suivent des stages en entreprise plusieurs fois dans l'année et bénéficient d'un accompagnement personnalisé de leur projet professionnel. Ce dispositif a remplacé les Missions Générales d'Insertion (MGI) et les classes nommées CIPPA-FLE¹³. Son rattachement récent à la MLDS, et à la Délégation Académique à la Persévérance Scolaire et à l'Inclusion (DAPSI, structure de l'Académie de Grenoble qui coordonne cette dernière), tend à assimiler les jeunes allophones à des élèves en difficulté et en risque de décrochage, ce qui n'est pas forcément le cas et peut leur être préjudiciable.

En Isère, ces dispositifs sont répartis de la manière suivante :

- 3 UPE2A en lycée général : deux à Grenoble (lycées Argouges et Vaucanson) et une à Bourgoin-Jaillieu (lycée l'Oiselet).

- 3 UPE2A professionnelles (ou MLDS-FLE) : deux à Grenoble (lycées Argouges et Mounier) et une à Voiron (lycée F. Buisson).

3. Caractéristiques de ce public

Les EANA de 16 à 18 ans sont dans leur grande majorité des MNA. Nous allons nous intéresser dans cette partie aux raisons de l'arrivée de ces jeunes en France, aux enjeux de leur scolarisation et aux obstacles qui peuvent jaloner celle-ci.

3.1. Origine géographique et parcours migratoires

Les MNA arrivés en France ces dernières années viennent de plusieurs régions du monde. Ainsi dans le bassin grenoblois arrivent des jeunes issus :

- d'Europe de l'Est : Roumanie, Croatie, Serbie, Kosovo, Albanie, Macédoine ;
- d'Europe occidentale : Italie et Espagne ;
- du Maghreb : Algérie, Maroc
- d'Afrique noire : Congo, Mali, Sénégal, Guinée Conakri, Guinée Equatoriale, Côte d'Ivoire ;
- d'Afghanistan, Pakistan et de Syrie ;

¹³ CIPPA-FLE : Cycle d'Insertion Pré Professionnelle par Alternance, Français Langue Etrangère

- plus rarement d'Inde et d'Asie.

Ces jeunes arrivent en France pour plusieurs raisons. Etiemble et Zanna (2013 : 5-8) proposent une typologie de ces mineurs selon les raisons ayant initié la migration. Cette typologie reprend et complète celle d'Etiemble (2002). Comme le rappelle l'auteur, toute typologie est réductrice et on ne saurait enfermer un jeune dans une catégorie fermée, mais elle permet de mieux appréhender des caractéristiques des différents profils de ces mineurs :

- *les mineurs exilés* : ils viennent de pays touchés par la guerre ou des conflits ethniques ; ils ont tenté parfois d'échapper à un enrôlement forcé (enfants-soldats) ; leur famille a le plus souvent éclaté ;
- *les mineurs mandatés* : ils sont envoyés par leur famille ou leurs proches pour gagner de l'argent qu'ils renverront ensuite dans leur pays ;
- *les mineurs exploités* : ils sont victimes d'une ou plusieurs personnes qui les amènent à la prostitution, à la mendicité, au vol, au travail clandestin, à la domesticité ;
- *les mineurs fugueurs* : ils fuient leur famille ou une institution vécues comme maltraitantes ;
- *les mineurs errants* : très jeunes dans la rue, ils se sont éloignés de leur famille et des institutions et leur errance, devenue mode de vie, les conduit progressivement vers les pays plus riches ;
- *les mineurs rejoignants* : ils souhaitent « retrouver ou rejoindre un parent ou un membre de la famille élargie » ;
- *les mineurs aspirants* : ils cherchent à « se réaliser à travers la migration en tant qu'individu ». Ils sont souvent plus politisés, dénoncent les discriminations présentes dans leur pays et cherchent « une protection et/ou de meilleures conditions de vie ».

Etiemble et Zanna (2013) montrent que ces mineurs ne sollicitent pas de protection institutionnelle de la même façon selon leur profil ; ainsi les mineurs exilés la sollicitent beaucoup plus que les mineurs exploités. Toujours selon Etiemble et Zanna (2013),

« Ces profils sont des repères pour mieux cerner les parcours des jeunes, comprendre leurs projets et savoir comment les travailler avec eux. » Ils sont des « outils pour la pratique, peuvent donc être utilisés à différents moments de l'accueil et de l'accompagnement du jeune ».

3.2. Scolarisation antérieure

Lorsqu'on s'intéresse à la scolarité antérieure des élèves allophones, on constate une grande hétérogénéité : plusieurs d'entre eux ont été peu ou mal, voire pas scolarisés. Cet état de fait peut être expliqué par plusieurs raisons (Avrillier, 2017) :

- scolarisation irrégulière dans les pays en guerre ;
- déscolarisation pour aller travailler et amener de l'argent à la famille ;
- coût de la scolarité dans certains pays, qui empêche les familles de scolariser les enfants (les filles le plus souvent) ;
- distance du lieu d'habitation à l'école.
- difficultés administratives : dans certains cas l'absence de domicile dû à la précarité ne permet pas aux familles d'inscrire les enfants à l'école.
- discrimination subie par certaines populations dans leur pays (les Roms par exemple), qui rejaillit sur la scolarisation.
- durée de la migration (parfois plusieurs années, en traversant plusieurs pays) qui a engendré une rupture avec l'école.

Quand les jeunes ont été scolarisés, ils l'ont souvent été dans des systèmes éducatifs très éloignés du système français, à plusieurs niveaux :

- les conditions d'enseignement : au Kosovo par exemple, l'école n'est assurée que le matin, sous forme de cours magistraux et ce sont des répétiteurs privés qui assurent l'enseignement l'après-midi, pour les familles qui en ont les moyens ;
- le nombre d'élèves par classe (de quelques élèves à une centaine) ;
- les moyens matériels (bureaux, tableau, livres et cahiers, supports écrits dans la classe, matériel informatique) ;
- le rapport à l'enseignant et la pédagogie utilisée (cours magistral ou échanges, interactions verbales ou non, violences physiques parfois encore en vigueur, rapport à l'erreur).

Ces jeunes, en arrivant dans les dispositifs mis en place par l'Education Nationale doivent tout apprendre de la culture éducative française et apprendre à « être élèves » en France.

L'enseignant a alors un rôle primordial d'explicitation du « métier d'élève », avant même de pouvoir entrer dans les apprentissages.

3.3. Perspectives d'avenir sur le territoire français

Les jeunes arrivés en France entre 16 ans et 18 ans ont très peu de temps devant eux. En effet, à leurs 18 ans, ils ne seront plus pris en charge par l'ASE et devront faire une demande de titre de séjour pour pouvoir rester sur le territoire français. Ce titre de séjour peut être demandé et attribué avec 3 mentions différentes : vie privée-vie familiale (avec preuve d'attaches familiales en France, de scolarisation, d'engagement associatif, de témoignages de proches), étudiant (avec preuve d'une scolarisation depuis au moins l'âge de 16 ans en France et d'une poursuite d'études au-delà de 18 ans) ou salarié (avec preuve du soutien d'un employeur). Dans tous les cas le jeune doit également prouver qu'il a acquis un niveau de français équivalent au DELF¹⁴, niveau A1 (utilisateur élémentaire du français, niveau découverte, selon les niveaux communs de référence du CECRL¹⁵).

Compte tenu de ces contraintes, la formation en alternance et en apprentissage (dans les CFA¹⁶ et les IMT¹⁷) semble une voie d'orientation particulièrement adaptée à ces jeunes, dont la scolarité antérieure a souvent été chaotique comme nous l'avons vu, et qui ont un besoin urgent d'une formation qualifiante valorisant les expériences professionnelles. Paradoxalement cette voie d'orientation leur est le plus souvent fermée, car elle nécessite l'obtention d'une autorisation de travail, afin de pouvoir signer un contrat avec l'employeur. La circulaire Valls, de novembre 2012, facilite l'obtention de cette autorisation pour les mineurs pris en charge par l'ASE avant l'âge de 16 ans, mais pas pour ceux pris en charge après 16 ans, qui l'obtiennent rarement. Néanmoins, on note une évolution récente positive avec l'ordonnance du 15 février 2017¹⁸ qui stipule que cette autorisation de travail doit être accordée aux mineurs de 16 à 18 ans placés sous la protection de l'ASE, pour une formation en apprentissage.

¹⁴ DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

¹⁵ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, publié en 2001.

¹⁶ CFA : Centre de Formation par Alternance

¹⁷ IMT : Institut des Métiers et des Techniques

¹⁸ Conseil d'Etat, juge des référés, Ordonnance du 15 février 2017, Ministère de l'Intérieur, n°407355 – Autorisation de travail de plein droit pour apprentissage pour mineurs de 16 à 18 ans confiés à l'ASE. Résumé consulté le 17/03/2017 à <https://infomie.net/spip.php?article3704> .

La chercheuse canadienne Eva Lemaire (2009), qui a mené de nombreuses études sur le sujet, soulève le paradoxe de cette situation : l'état français ne donne pas les moyens à ces jeunes d'être scolarisés rapidement à leur arrivée (délais jusqu'à 22 mois avant la scolarisation), mais il exige ensuite la preuve de cette scolarisation pour leur délivrer un titre de séjour. Elle va jusqu'à dire que l'« *apprentissage du français et [la] scolarisation sont instrumentalisés à des fins politiques pour la maîtrise de l'immigration* » (Lemaire, 2009 : 13).

D'autres obstacles, de natures diverses, interviennent également dans le parcours de scolarisation de ces jeunes. Ils sont d'abord liés à l'orientation : à l'issue de l'année de MLDS-FLE, les jeunes font une demande de formation en CAP ou en Bac Pro si leur niveau le permet, selon le projet professionnel qu'ils ont élaboré durant l'année, en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes. Malheureusement leur demande ciblée ne peut pas toujours aboutir, et les places en CAP leur sont attribuées en fonction des places disponibles dans les formations – les places disponibles correspondant parfois aux CAP « délaissés » par les jeunes natifs francophones. Eva Lemaire (op. cit.) cite ainsi plusieurs cas d'échecs au CAP, alors que l'année préparatoire avait été un succès, en raison d'une « *orientation forcée* ». Elle parle alors de « *désintégration scolaire* ». Les obstacles sont aussi d'ordre psychologique : la même chercheuse met en avant la fragilité et la vulnérabilité psychologiques de ces jeunes qu'elle qualifie de « *jeunes mineurs désolés* » (Lemaire, 2012 : 49) : « *La perte des repères affectifs, sociaux, quotidiens qu'entraîne l'immigration peut clairement affecter le processus d'apprentissage* ». Mais ces difficultés peuvent être compensées par une capacité de résilience (Pouthier, 2010) et une volonté forte d'intégration : « *En dépit de leur situation de précarité sociale et de vulnérabilité psychologique, ils envisagent l'apprentissage comme un processus de formation et d'intégration dans lequel ils veulent se projeter* ». Enfin, dans Lemaire (2013), la chercheuse met en avant un obstacle institutionnel, en pointant du doigt les limites de cette année de scolarisation de type MLDS-FLE : l'urgence dans laquelle se trouvent ces jeunes engendre une grande « *pression sur les apprentissages* », un « *rapport ambigu à l'école et au savoir* » avec une « *obligation de réussite* », sans quoi la réussite du projet migratoire ne sera pas assurée.

Enfin, pour terminer sur une note plus optimiste, il est intéressant de noter que quand les jeunes parviennent à intégrer une formation de CAP et aller jusqu'au bout de cette formation, ils s'insèrent bien dans le monde professionnel. Selon la sociologue Claire Schiff

(2007), ils ont plus de chance d'être embauchés par les entreprises que des jeunes issus de l'immigration et nés en France, par leur « *comportement respectueux de l'autorité des adultes et parce qu'ils sont disposés à se plier aux exigences du monde du travail* » (Schiff, 2007:3). Elle note également que « *l'expérience de la migration exacerbe les ambitions et la socialisation dans le pays d'origine produit des jeunes dont les comportements sont conformes aux attentes des adultes* » (Schiff, 2007:2). Lors du premier entretien dans le cadre de mon stage, l'enseignante fera le même constat : les entreprises sont très désireuses de recruter ces jeunes lorsqu'ils arrivent à être diplômés (cf annexe 1, entretien 1, p.113).

Maintenant que nous connaissons mieux de façon générale le public qui nous intéresse dans ce mémoire, nous allons dans le chapitre 2 entrer dans le vif du sujet et ouvrir la porte de la classe MLDS-FLE du lycée Ferdinand Buisson, à Voiron.

Chapitre 2. Contexte du stage

Le stage s'est déroulé au lycée polyvalent Ferdinand Buisson à Voiron, à 30 km de Grenoble. Ce lycée regroupant plus de 1000 élèves prépare à la fois :

- au baccalauréat général (section scientifique - sciences de l'ingénieur) et à l'entrée aux grandes écoles (classes préparatoires CPGE);

- au baccalauréat technologique (STI2D : Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) et à deux BTS ;

- au baccalauréat professionnel (secteurs industriel et bâtiment), dont un bac en apprentissage ;

- à trois CAP : Maintenance des Bâtiments de Collectivités (MBC), Maçon et Peintre Applicateur de Revêtements (PAR).

Le lycée - qui jouit d'une très bonne réputation en Isère - dispose d'un internat et les élèves viennent de tout le département pour suivre les filières spécifiques qui y sont proposées.

1. Le dispositif MLDS-FLE au lycée Ferdinand Buisson

Au sein du lycée existe une classe MLDS, dispositif contre le décrochage scolaire. Une classe MLDS-FLE a été créée en 2010. Elle accueille officiellement jusqu'à 15 élèves allophones de 16 à 18 ans, peu, mal, ou non scolarisés antérieurement ; dans les faits l'effectif peut dépasser 20 élèves. L'objectif de la structure est d'amener les jeunes à pouvoir intégrer une formation qualifiante (CAP principalement, Bac Pro plus rarement) à la rentrée scolaire suivante. Exceptionnellement, les jeunes peuvent suivre une deuxième année dans ce dispositif (en cas d'arrivée tardive dans l'année par exemple). Plusieurs entretiens avec l'enseignante, ainsi qu'un entretien avec l'enseignant du cours d'alphabétisation, m'ont permis de découvrir cette structure.

1.1. Fonctionnement du dispositif

Durant cette année de scolarisation les élèves suivent des cours d'alphabétisation, de français langue étrangère et seconde, de mathématiques, d'anglais, de communication, de prévention santé et environnement (PSE), de projet professionnel et de sport. Ils se familiarisent également avec le milieu de l'entreprise, en faisant 8 à 9 semaines de stages en

entreprise dans l'année. L'enseignante-coordonnatrice responsable du dispositif a trois rôles, qui mêlent enseignement et ingénierie de formation (entretien 1, annexe 1 p.113) :

- Elle est coordonnatrice : c'est à elle d'organiser le fonctionnement du dispositif sur l'année. L'éducation nationale lui fournit un cahier des charges, correspondant à 169h de prise en charge des jeunes sur l'année scolaire, et une enveloppe budgétaire. Elle recrute des intervenants extérieurs pour donner des cours d'alphabétisation, d'anglais, de communication et parfois de sport (recherche des intervenants, contrats, mise en paiement).
- Elle est enseignante : elle assure 10h de face à face pédagogique par semaine, 9h d'enseignement de français et 1h de PSE.
- Elle suit le projet professionnel des jeunes : elle les aide à définir leur projet d'orientation, à contacter les entreprises lors de la recherche de stages, elle les évalue pendant les stages.

De plus, elle est une figure référente pour les élèves. Elle est en lien étroit avec les éducateurs des foyers d'hébergement et les élèves s'adressent régulièrement à elle, en cours ou en dehors des cours, pour gérer des questions d'ordre administratif qui dépassent parfois ses attributions officielles (entretien 1, annexe 1 p.113). Elle a donc une lourde charge de travail qui lui laisse relativement peu de temps disponible pour mener des réflexions d'ordre pédagogique.

Lors de la création du dispositif en 2010, elle avait une charge de coordination et de suivi, sans face à face pédagogique ; l'enseignement était assuré par les intervenants pour une dizaine d'heures par semaine seulement. L'année suivante, au vu des besoins des jeunes et de l'urgence de leur situation, l'institution a alloué des heures d'enseignement supplémentaires, assurées par l'enseignante-coordonnatrice. Les jeunes bénéficient désormais de plus de 20h d'enseignement par semaine (hors périodes de stage).

Les différents entretiens menés avec l'enseignante mettent en exergue certaines caractéristiques spécifiques à ce dispositif :

- ✓ La difficulté à recruter des enseignants intervenant dans la classe sur l'année et d'une année sur l'autre : le public et les conditions de travail sont en effet différentes du milieu scolaire classique, cela « *demande énormément d'investissement, d'ouverture* ». « *Quand on se retrouve face à cette classe, il suffit pas d'avoir*

construit un cours et de s'être dit là on va faire ça, ça, ça et ça, parce que ça ne se passe jamais comme on l'imagine. » (entretien 1 avec l'enseignante, annexe 1 p.113). Les enseignants sont en outre recrutés pour un nombre d'heures restreint et il arrive qu'ils quittent le dispositif en cours d'année parce qu'ils ont pu avoir un contrat plus conséquent ailleurs. Sans compter les problèmes de disponibilité de salles (gymnase par exemple) qui ne coïncident pas toujours avec le planning de l'enseignant intervenant...

- ✓ Des moyens matériels limités, du fait d'une enveloppe budgétaire globale : cette enveloppe sert à financer tout le dispositif, ce qui inclut la location de la salle au lycée, le chauffage, le téléphone, le courrier, les photocopies, le matériel, la rémunération des enseignants intervenants, les projets culturels... Pour pouvoir financer ces derniers par exemple, il faut veiller à garder de l'argent disponible et limiter les dépenses dans d'autres postes. (entretien 3 avec l'enseignante, annexe 3 p. 123).
- ✓ Un isolement relatif du dispositif par rapport à l'Education Nationale : le « cahier des charges » fourni par l'institution préconise de permettre aux élèves, à l'issue de leur année de scolarisation, d'intégrer une formation qualifiante, soit en formation continue, soit en apprentissage. Les modalités ne sont cependant pas définies, ce qui laisse une grande liberté pédagogique mais en même temps induit un certain isolement. L'enseignante ne reçoit aucune aide dans la classe (AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) par exemple, ou enseignant(e) surnuméraire pour dédoubler ponctuellement la classe). Par ailleurs l'administration et les enseignants du lycée ne mettent rien en place en vue d'une meilleure inclusion du dispositif et des élèves au sein de l'établissement. (entretien 1, annexe 1 p. 113)

1.2. Quels élèves en 2016-2017 ?

Cette année le groupe est constitué de 21 élèves, 3 filles et 18 garçons, de 16 à 18 ans, arrivés dans la classe entre septembre 2016 et janvier 2017. Ils sont presque tous mineurs non accompagnés (trois d'entre eux sont avec leur famille) et sont issus de dix pays différents : 12 d'entre eux viennent de pays d'Afrique centrale (Mali, Côte d'Ivoire, Guinée Conakry, Guinée Equatoriale), une d'Afrique du nord (Maroc), 4 d'Europe de l'Est (Macédoine et Albanie), 3 d'Asie Mineure (Pakistan et Afghanistan) ; un jeune vient d'Inde mais quitte le dispositif en novembre.

L'effectif au mois de janvier - 21 élèves - a donc largement dépassé l'effectif officiel (15 élèves) et est élevé pour une classe de ce type, compte tenu de la diversité de niveau des élèves. L'enseignante pose la question : « *Comment différencier avec un tel effectif et une telle hétérogénéité ?* » (entretien 2, annexe 3 p. 123)

Sept élèves dans le groupe ont une langue première utilisant un autre alphabet que l'alphabet latin (dari ou pachto en Afghanistan, macédonien, albanais). Les 12 élèves venant d'Afrique sont issus de pays francophones. Leur maîtrise du français est inégale : ils sont pour la plupart à l'aise à l'oral mais en difficulté à l'écrit. A leur arrivée dans le dispositif, neuf élèves sont non lecteurs dans leur langue d'origine. Parmi eux, deux jeunes albanais, qui sont hébergés dans une famille non francophone et illettrée, ne pouvant pas les aider dans leur apprentissage de la langue française.

Voici un tableau récapitulatif des origines et différentes compétences des élèves :

Prénom	Pays d'origine	Compétences
N.	Maroc	  
De.	Guinée	  
Abou.	Côte d'Ivoire	  
Abd.	Guinée	  
Mo.	Mali	  
Th.	Guinée	  
Ibr.	Mali	  
R.	Afghan	 
S.	Pakistan	 
E.	Macédoine	 
Bi.	Mali	
Mo.T.	Guinée	
Mo F.	Mali	

Al.	Mali	
Bou.	Guinée	
Ah	Pakistan	
El.	Albanie	
M.	Albanie	
Bin.	Macédoine	

 élève lecteur en langue d'origine

 élève ayant des compétences scolaires

 élève ayant des compétences en français à l'oral

Les jeunes sont très désireux d'apprendre rapidement le français. Ils sont assidus en classe (l'enseignante relève très peu d'absentéisme en général dans le dispositif). Lors de mon premier contact avec eux en novembre 2016, en observation en classe en cours de français, je trouve le groupe plutôt serein et la majorité des jeunes manifeste une motivation évidente pour apprendre, ce que me confirmera l'enseignante. Une fois les premières minutes d'observation mutuelle passées, ils comprennent très vite que je peux les aider et me sollicitent beaucoup (annexe 4 p. 128).

1.3. Désirs professionnels

Lors de ma première visite dans le dispositif au mois de novembre, l'enseignante demande aux élèves de se présenter individuellement et de dire ce qu'ils aiment faire. Quelques-uns mentionnent effectivement ce qu'ils aiment faire dans leurs loisirs (musculature, football, télévision, chanter, danser, s'engager dans la lutte contre la pauvreté et le racisme) mais la plupart répondent en fait à la question « qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard ? », montrant à quel point ce sujet est prééminent dans leur réflexion. Les réponses montrent des désirs professionnels en lien avec les formations de CAP auxquelles ils peuvent candidater : boucher, cuisinier, mécanicien, électricien. A cette période de l'année, les élèves ont déjà commencé à travailler sur leur projet professionnel et ont effectué un premier stage en entreprise. Ils ont pu ainsi réfléchir à ce projet et repenser leur projet initial si celui-ci

était trop éloigné des formations proposées, ce qui est parfois le cas (Ruhier, 2014 :21 et annexe 1 p. 112).

1.4. Emploi du temps

Les élèves bénéficient de 20h30 d'enseignement par semaine, réparties comme suit (emploi du temps du mois de novembre 2016¹⁹) :

- 8h de Français Langue Etrangère et Seconde, assurées par l'enseignante – coordonnatrice ;
- 3h d'alphabétisation, assurées par un intervenant extérieur (enseignant de FLE) ;
- 1h de projet professionnel ou prévention-santé-environnement (PSE) assurée par l'enseignante – coordonnatrice ;
- 1h30 de communication assurée par une intervenante extérieure ;
- 2h d'anglais assurées par un intervenant extérieur ;
- 3h de mathématiques assurées par l'enseignante de la classe MLDS du lycée ;
- 2h d'EPS assurées par un intervenant extérieur.

Les trois heures d'alphabétisation s'adressent en théorie seulement aux jeunes analphabètes et illettrés ; mais, lors de la première année de mise en place, ces jeunes se sont sentis stigmatisés et ont rapidement décidé de ne plus assister aux heures d'alphabétisation, dans la mesure où les autres élèves n'y assistaient pas. L'enseignante a alors décidé que toute la classe y assisterait afin que les plus en difficulté puissent bénéficier de cet enseignement spécifique (entretien 2 avec l'enseignante, annexe 3 p.123). Ces heures concernent donc désormais tous les élèves du dispositif.

Il y a peu de lien entre les cours d'alphabétisation et les cours de français (entretien 2, annexe 3 p. 123). L'enseignant d'alphabétisation est contractuel et partage son temps entre trois établissements, ce qui lui laisse peu de temps de concertation.

¹⁹ Cf annexe 2 p.122 : emploi du temps du pôle FLE lycée Ferdinand Buisson.

1.5. Progression en français

Cette année de scolarisation a pour but d'amener les jeunes à un degré de maîtrise de la langue suffisant pour pouvoir intégrer une formation en CAP, ou parfois en Bac Pro. L'institution préconise d'atteindre au minimum un niveau A1 en français, qui est validé par le passage du DELF²⁰ A1, ou A2 pour ceux dont le niveau le permet, au mois de juin. Ce diplôme permet la candidature au CAP ou au Bac Pro. L'objectif de réussite au DELF est atteint dans le dispositif dans la majorité des cas (entretien 3 avec l'enseignante, annexe 3 p.123).

La progression sur l'année en Français Langue Etrangère et Seconde est établie à la fois dans ce but et dans un but de préparation au projet professionnel. Elle s'appuie sur des situations de communication, selon l'approche préconisée par le CECRL²¹, et couvre les domaines courants de communication : se présenter, exprimer ses goûts, son opinion, se repérer dans l'espace et dans le temps, prendre les transports, etc. Elle comprend également du français de scolarisation (langage des consignes, du matériel scolaire, métalangage pour enseigner la grammaire syntaxique de base) qui sera utile pendant les deux années de CAP ; enfin elle comprend l'apprentissage français plus spécifique, orienté vers le choix professionnel de chacun (lexique des métiers par exemple), indispensable pour les stages en entreprise que les jeunes seront amenés à faire et pour les années de CAP à venir.

L'enseignante travaille également par projets, qui permettent une approche différente de l'enseignement ; elle participe ainsi depuis deux ans à un projet autour des contes.

2. Particularités de l'enseignement dans ce type de dispositif

Lors des entretiens avec l'enseignante, nous avons été amenées à évoquer les caractéristiques propres à l'enseignement dans ce type de dispositif. Outre la complexité du rôle de coordonnatrice, plusieurs points relatifs à la très grande hétérogénéité du groupe sont ainsi mis en avant par l'enseignante interrogée. Cette hétérogénéité sera au cœur de la problématique de notre mémoire.

²⁰ DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française.

²¹ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, publié en 2001.

2.1. Hétérogénéité de la scolarisation antérieure

Plusieurs de ces élèves ont été scolarisés dans leur pays, même si cette scolarité a été irrégulière et a parfois dû être interrompue ; ils ont pu acquérir des compétences liées au « métier d'élève » tel qu'il existe dans leur pays d'origine. Pour autant il peut exister, comme nous l'avons vu, de grandes différences avec le système scolaire français. Cependant ces années de scolarisation leur auront permis d'acquérir - dans leur langue première - les pratiques spécifiques de la langue de l'école et la dimension cognitive du langage (Rafoni, 2007) : règles de communication, formes de discours mettant à distance le réel, thèmes et contenus souvent hors contexte, métalangage (dans toutes les disciplines scolaires). D'autres n'ont pas été suffisamment, voire pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine et ne savent pas à quoi peut servir l'école et ce qu'on attend d'un élève : « *On a eu des jeunes qui ne savaient pas tenir un stylo. Et puis on en a d'autres qui ont niveau de 4^{ème} ou 3^{ème}, par rapport au système éducatif français* » (entretien 1 avec l'enseignante, annexe 1 p. 112).

Ils n'ont pas non plus été entraînés à comprendre et utiliser des concepts abstraits et du métalangage lié à la langue de l'école. Rafoni (2007 :52) résume ainsi : « *Toute démarche pédagogique est vouée à l'échec si elle ne tient pas compte de cette dimension cognitive du langage qui est à découvrir chez certains enfants, étrangers d'abord et avant tout à la langue de l'école.* »

2.2. Hétérogénéité du degré d'acculturation à l'écrit

En fonction du pays et de la culture d'origine, les élèves ne sont pas forcément familiarisés avec l'écrit, même dans leur langue première, et ceci indépendamment de leur niveau de scolarisation. Citons encore une fois Rafoni (2007 :74) : « *dans certaines sociétés (ou certains milieux) où l'écrit n'est pas investi puisque l'oral y tient une place prépondérante et suffisante, le défaut d'acculturation à l'écrit sera tel qu'on ne s'étonnera pas de voir les enfants désengagés et, somme toute, peu impliqués dans les activités de lecture/écriture à l'école.* » Pour les élèves familiarisés à l'écrit se pose également la question du système d'écriture utilisé, certains n'ayant jamais utilisé l'alphabet latin.

2.3. Hétérogénéité de niveau de maîtrise de la langue française

Ce type de public présente également une très forte hétérogénéité au niveau de la maîtrise du français. Les élèves venant de pays d'Afrique francophones ont des compétences en français à l'oral, mais elles sont souvent très peu développées à l'écrit. Les élèves venant

de pays non francophones, ayant été scolarisés dans leur pays, ont des compétences scolaires mais très peu de compétences en français. Enfin les élèves venant de pays non francophones et n'ayant pas ou peu été scolarisés n'ont pu développer ni compétences scolaires ni compétences en langue française.

2.4. Arrivées échelonnées dans le temps

Les élèves sont affectés dans ce dispositif au fur et à mesure de leur arrivée, ils ne sont donc pas tous présents dès le mois de septembre et les arrivées s'échelonnent parfois jusqu'au mois d'avril. Cette année, l'effectif ayant été dépassé rapidement, la dernière arrivée s'est produite début janvier. Néanmoins l'accueil des nouveaux élèves durant l'année remet en question à chaque fois l'équilibre du groupe et amène l'enseignante à penser son enseignement de manière à pouvoir repartir des bases avec certains tout en continuant sa progression avec les autres : *« Avec un groupe classe, au bout d'un moment on arrive à prendre nos repères, on utilise les éléments moteurs // Mais quand il y a des entrées on est un peu amenés à tout recommencer à la base, avec parfois des jeunes qui ne parlent pas un mot de français, avec un alphabet complètement différent du nôtre, et là c'est plus compliqué. C'est la plus grosse difficulté. »* (entretien 1 avec l'enseignante, annexe 1 p. 113). Ce point sera pris en compte dans notre travail lors de l'élaboration des outils à destination des élèves non-lecteurs.

2.5. Contrainte temporelle et pression sur les apprentissages

Le dernier point évoqué avec l'enseignante-coordonnatrice lors de notre premier entretien, et non des moindres puisqu'il reviendra régulièrement dans nos conversations, est la très courte durée de cette année de scolarisation. Lorsqu'on enlève les semaines de stage et les temps consacrés aux projets, il reste moins de 25 semaines d'enseignement (si l'on considère que le jeune a intégré le dispositif en septembre). De surcroît, plus l'année avance, plus les jeunes subissent une pression institutionnelle par rapport à leurs résultats de fin d'année et à leur orientation. Selon l'enseignante, dès le mois de mars ou d'avril, la tension et l'inquiétude se ressentent nettement au sein du groupe et vont crescendo jusqu'au mois de juin. Les élèves doivent trouver des entreprises et des patrons pour leur dernier stage, choisir le CAP qu'ils souhaitent intégrer, continuer à préparer le DELF (entretien 4, annexe 3 p. 123). Préoccupés et inquiets quant à leur avenir, conditionné par leur réussite et leur intégration effective en formation de CAP, ils sont beaucoup moins disponibles pour les apprentissages. Nous rejoignons ici les constats de Lemaire (2013) déjà énoncés.

Les problèmes d'ordre administratif ne sont pas cantonnés à l'extérieur de la classe et y pénètrent au quotidien : « *Il suffit qu'un ou plusieurs jeunes dans la salle aient d'autres préoccupations, avant qu'il soit disponible pour quoi que ce soit il faut traiter le problème, même si c'est plus de notre ressort, c'est la réalité.* » (entretien 1, annexe 1 p. 113). Certains jeunes enfin fréquentent la classe de manière irrégulière, ce qui nuit à leur apprentissage : un jeune macédonien, par exemple, qui vient d'avoir 18 ans, a été placé en semi-autonomie ; il n'est plus dans la famille macédonienne (non francophone et analphabète) qui l'hébergeait jusque-là, mais dans un appartement. Depuis il ne vient plus en classe ; il ne pourra pas entrer en CAP à la prochaine rentrée et risque d'avoir une injonction de renvoi dans son pays (entretien 4 avec l'enseignante, annexe 3 p. 123).

3. Mission de stage et problématique

Les différents points évoqués mettent en avant une hétérogénéité extrême dans le groupe, à plusieurs niveaux. Lorsque nous avons réfléchi aux besoins de l'enseignante par rapport au stage que je voulais mener dans ce dispositif, il est apparu qu'elle souhaitait pouvoir disposer d'outils pour aider à la différenciation dans la classe, pour deux profils d'élèves particuliers : les élèves analphabètes ou illettrés qui doivent entrer dans l'apprentissage de la lecture en plus de leur apprentissage du français, et les élèves NSA qui arrivent en cours d'année et doivent intégrer le groupe et la progression en français. C'est ce constat initial qui nous a amené à définir l'objet du stage ainsi que l'orientation de ce travail, autour de deux axes : apprentissage de la lecture en langue seconde et différenciation pédagogique.

La mission de ce stage a donc été de développer des exercices d'alphabétisation utilisables par les élèves NSA en classe : ils devaient viser à permettre à ces élèves analphabètes ou illettrés de suivre la même séquence d'enseignement que les autres mais avec des objectifs orientés vers l'apprentissage de la lecture ; ils devaient permettre également aux élèves non scolarisés antérieurement arrivant en cours d'année d'avoir des supports sur lesquels s'appuyer pour intégrer plus facilement le groupe classe et rejoindre les apprentissages en cours.

La problématique liée à ce travail peut désormais être énoncée comme suit : dans quelle mesure l'utilisation d'exercices d'alphabétisation peut-elle permettre de mieux gérer

l'hétérogénéité dans une classe d'élèves allophones mêlant lecteurs et non-lecteurs ? Nous formons les hypothèses suivantes :

- les exercices d'alphabétisation peuvent permettre aux élèves NSA d'être actifs à l'écrit en cours de français et de progresser en lecture ;

- l'utilisation de ces exercices peut permettre de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe.

Pour développer ces exercices, puis les mettre en place dans la classe et tenter de répondre à la problématique posée, j'ai eu besoin de m'appuyer sur des connaissances théoriques dans deux domaines distincts : celui de l'apprentissage de la lecture en langue seconde et celui de la différenciation pédagogique. Je vais m'attacher à apporter cet éclairage théorique dans la partie 2.

Partie 2

-

Eclairages théoriques

Chapitre 3. Apprendre à lire et à écrire en français langue seconde

Afin de pouvoir répondre à la problématique de ce mémoire, liée à l'utilisation d'exercices d'alphabétisation pour aider à gérer l'hétérogénéité d'une classe de type MLDS-FLE, j'ai fait des recherches dans un premier temps sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde, afin de savoir sur quelles bases développer des exercices d'alphabétisation en français pour des élèves allophones. Ces recherches ont emprunté plusieurs axes, que je développerai dans ce chapitre : l'illettrisme et l'alphabétisation, les spécificités de l'apprentissage de la lecture en français, les spécificités de l'apprentissage de la lecture en langue seconde, et enfin l'état des lieux des manuels sur lesquels il serait possible de s'appuyer. Les résultats de ces recherches me seront ensuite très utiles pour développer des exercices adaptés pour aider l'enseignante à faire entrer les jeunes non ou peu scolarisés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture,

1. *Illettrisme, analphabétisme et alphabétisation*

Comment qualifier ces jeunes allophones qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine ? Sont-ils illettrés, analphabètes, ou ni l'un ni l'autre ?

1.1. *Analphabetisme*

Etymologiquement, l'analphabetisme est celui « qui ne sait ni alpha ni bêta, qui ne sait ni lire ni écrire » (du grec *analphabetos*, définition encyclopédique du XVI^{ème} siècle). De nos jours, le dictionnaire usuel (Petit Robert 2014) définit comme analphabet « *une personne qui n'a jamais appris à lire ni à écrire* », sans préciser si elle a été scolarisée ou non. L'Association Nationale Contre L'Illettrisme (ANCLI), oriente plus sa définition sur la scolarisation que sur les compétences : « *On parle d'analphabetisme pour désigner des personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier niveau d'apprentissage.* » Ces définitions s'appliquent à des personnes vivant en France qui, si l'on fusionne les deux définitions, ne savent ni lire ni écrire et n'ont pas été scolarisées.

Au-delà des frontières françaises, l'UNESCO définit en 1978 l'alphabétisme fonctionnel²², terme toujours en vigueur aujourd'hui :

²² Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2006. Consulté le 23/03/2017 : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf

« Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l’alphabétisme aux fins d’un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d’utiliser la lecture, l’écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté ».

Par opposition, peut être qualifiée d’analphabète fonctionnelle une personne qui ne peut pas se livrer aux activités requérant l’alphabétisme pour faire fonctionner son groupe ou sa communauté, et pour son propre développement.

1.2. Illettrisme

La définition du dictionnaire usuel du mot illettrisme renvoie à illettré : « 1. Qui ne maîtrise ni la lecture ni l’écriture ; analphabète. 2. Inculte ». Cette définition sommaire fait l’amalgame entre illettré et analphabète, et ne nous renseigne pas sur la scolarisation éventuelle de la personne ni sur la langue impliquée dans la lecture/écriture.

En France, ce terme a été créé par l’association ATD Quart-monde en 1981, suite au rapport Oheix sur la pauvreté, pour alerter l’opinion sur le fait que beaucoup de français -même scolarisés- avaient des compétences en lecture et écriture limitées. Ainsi, le mot « illettrisme » décrit une personne qui a « *suivi le cycle de l’école primaire française sans pour autant y avoir acquis les compétences requises* ». ²³ Il permet de distinguer les illettrés des analphabètes, terme jugé alors trop péjoratif.

La lutte contre l’illettrisme se développe avec la création de l’ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre L’Illettrisme), qui en donnera en 2003 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 ».

Le terme illettrisme renvoie donc ici bien à des personnes scolarisées en France, et non à des personnes venant d’autres pays. L’association précise d’ailleurs un peu plus loin : « *La lutte contre l’illettrisme ne doit pas être confondue avec la politique linguistique en faveur des migrants* ».

²³ Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous, 2006. Consulté le 23/03/2017 : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf

Jean-Pierre Cuq (2003), dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, élargit cette notion en dépassant les frontières, et en donne la définition suivante :

« L'illettrisme concerne les adultes ou les jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école, qui sont sortis du système scolaire sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires. Celles-ci les distinguent des analphabètes qui n'en possèdent aucune » (Cuq, 2003 : 124).

Cuq (op. cit.) considère que le terme est trop réducteur par rapport à la réalité ; il lui préfère les termes « insécurité scripturale », en précisant que cette insécurité dépasse l'écrit et est à la fois « linguistique et culturelle ». Il conclut en pointant la domination de l'écrit dans nos sociétés industrialisées et le décalage qui en résulte pour les personnes illettrées :

« Les rapports au langage et au savoir des personnes en insécurité à l'écrit, leurs habitus interactionnels et leurs façons de dire le monde sont, d'une certaine façon, décalés et inopérants dans une société dominée par la culture de l'écrit » (Cuq, 2003 : 125).

Cette définition met ainsi en avant la non maîtrise d'un niveau-seuil en lecture et en écriture, que ce soit en français ou en langue première, et ce malgré une scolarisation effective. Ce manque de maîtrise rejaille sur la socialisation de la personne et sa façon « d'être au monde ».

L'Unesco utilise le terme « *analphabétisme fonctionnel* » plutôt que celui d'illettrisme. Les deux termes se rejoignent donc sous cette dénomination, sans s'attacher à la scolarisation antérieure de l'individu, mais mettant en avant ses compétences en lecture et en écriture pour pouvoir se développer et fonctionner au sein d'une communauté.

Les jeunes allophones non ou mal scolarisés peuvent donc être qualifiés d'analphabètes fonctionnels dans leur langue première, quel qu'ait été leur rapport à la scolarisation dans leur pays d'origine : dans cette langue, ils n'ont pas pu atteindre les compétences requises pour utiliser la lecture, l'écriture et le calcul de façon efficace pour leur propre développement ou celui de leur communauté.

On peut cependant espérer qu'il sera possible de réactiver certaines des connaissances, même enfouies, des jeunes ayant été scolarisés à un moment de leur enfance, leur permettant de ne pas faire table rase du passé.

1.3. Alphabétisation et alphabétisme, entrée en littératie

L'alphabétisation est définie comme l'apprentissage de l'alphabétisme, à destination des adultes. L'OCDE définit en 1997 l'alphabétisme comme « *l'apprentissage au sens large et la maîtrise de l'information pour bien fonctionner dans les sociétés du savoir qui domineront le XXI^{ème} siècle* ». Ce n'est donc pas seulement un processus ciblé qui vise à faire acquérir la lecture et l'écriture. Le concept d'alphabétisation a ainsi évolué depuis les années 1950, où son but était uniquement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; dans les années 1960, l'alphabétisation change de finalité et devient un moyen de fonctionner dans la société plus qu'un but en soi ; dans les années 1970, le spécialiste de l'alphabétisation des adultes Paulo Freire, insiste, (cité dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2006), sur l'importance de l'introduction des réalités socio-culturelles de l'apprenant dans l'apprentissage d'une part, et de la réflexion critique de l'apprenant sur son propre apprentissage d'autre part :

« Toute lecture du mot est précédée d'une lecture du monde. /.../ Parler, lire et écrire sont les éléments interconnectés d'un processus actif d'apprentissage et de transformation sociale. »²⁴

Paulo Freire encourage une alphabétisation « conscientisante », un apprentissage actif qui vise à libérer la personne en l'aidant à devenir autonome et critique dans son apprentissage. Ces principes élargissent encore la notion d'alphabétisation et sont toujours actuels. En 2004, l'UNESCO met en avant l'alphabétisation comme « source de liberté », et comme « une notion complexe qui recouvre les multiples significations et dimensions des compétences techniques en lecture, écriture et calcul ». Enfin, le site de l'UNESCO définit en 2017 l'alphabétisation comme

« un droit humain fondamental, et la base de l'apprentissage tout au long de la vie. Facteur déterminant du développement social et humain, elle permet de transformer les vies. Pour les individus, mais aussi pour les familles et les sociétés, c'est un instrument d'autonomisation qui améliore la santé, les revenus et les relations que l'on tisse avec le monde extérieur ».²⁵

Les termes français alphabétisme et analphabétisme sont les traductions des termes anglais *literacy* et *illiteracy*. Le terme « *littérisme* », créé en 2005, désigne la « *capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante.* » Il se veut l'antonyme du terme illettrisme, comme *illiteracy* est le

²⁴ Consulté à http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf le 27/03/2017

²⁵ Site internet de l'UNESCO, consulté le 27/03/2017 à : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

contraire de *literacy*, mais il est peu utilisé. Le terme « *littératie* », né au Québec, est par contre beaucoup plus utilisé. Il s'inscrit dans la même évolution que le concept d'alphabétisation ci-dessus, en se voulant comme une acculturation à l'écrit, qui ne se limite pas au seul apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais met en avant la langue écrite comme vecteur de culture (Le Ferrec, 2008). Cette même auteur distingue la littératie fonctionnelle -qui s'inscrit comme contraire de l'illettrisme-, « *capacité à comprendre et utiliser les écrits de son environnement quotidien, dans une société donnée* » (liée à une scolarisation courte), et la littératie de degré plus élevé qui « *permet à l'individu d'acquérir des compétences de compréhension, d'interprétation, de production de types de textes variés, de développer des motivations et des représentations positives à l'égard de l'écrit* » (liée à une scolarisation plus longue) (Le Ferrec, 2008 :107). Il nous semble important de ne pas se limiter à un objectif de littératie fonctionnelle, en se privant de la richesse et de l'ouverture littéraire et culturelle. Dans notre cas le but est donc de faire entrer les apprenants en littératie au sens large, en utilisant, en plus de l'approche des écrits par le quotidien et le vécu, une approche littéraire et culturelle qui permette le développement de l'individu et une représentation positive de l'écrit. Le concept de littératie au sens large permet d'ailleurs de dépasser plusieurs dichotomies existantes : entre l'oral et l'écrit, entre les écrits fonctionnels et les écrits littéraires, entre la culture ordinaire et technique et la culture lettrée. La littératie s'inscrit ainsi dans un « continuum scriptural » (Le Ferrec, op. cit.). Moore en 2006 élargit la notion en introduisant les termes de bi- ou pluri-littératie. Elle montre, en situation de migration, l'importance des activités liées à l'écrit dans les langues d'origine des migrants, pour remplir différentes fonctions. Les migrants ne sont donc pas, comme dans les représentations dominantes, systématiquement en marge du monde de l'écrit.

1.4. Apprendre à lire à l'âge adulte : méthodes d'alphabétisation

Quelles pistes précises adopter, quelles méthodes utiliser ? Concrètement, comment faire entrer en littératie les apprenants analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire qui n'ont pu atteindre dans leur langue première les compétences suffisantes pour utiliser la lecture et l'écriture de façon efficace ? Il ne s'agit bien sûr pas d'appliquer les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées au cycle 2 de l'école primaire, les apprenants adultes ne pouvant recevoir le même enseignement que des enfants. Dans les années 1970-80, l'ensemble des théories sur l'éducation des adultes a été appelée l'andragogie (Knowles, 1990), par opposition à la pédagogie centrée sur l'éducation des enfants. Les recherches en andragogie mettent en évidence des points essentiels sur lesquels s'appuyer dans n'importe

quel contexte d'apprentissage : l'adulte apprenant a besoin -encore plus que l'enfant- de savoir pourquoi il apprend ; actif et responsable dans sa vie de tous les jours, il doit être actif également dans son apprentissage et non simple récepteur ; il est essentiel enfin de prendre en considération son vécu, ses expériences passées et son identité pour mener à bien l'apprentissage.

La majorité des méthodes d'alphabétisation qui ont été développées depuis 20 ans reprennent les méthodes utilisées à l'école, en adaptant le contenu à un public adulte (lexique et thèmes des textes travaillés) ; elles se basent essentiellement sur la méthode d'apprentissage dite « syllabique » (que nous détaillerons plus loin) de la lecture. Compte-tenu des réflexions issues de l'andragogie ci-dessus, il semble que ces méthodes n'impliquent pas assez les apprenants dans leur apprentissage et ne stimulent ni leur motivation ni leur réflexion critique sur celui-ci. Mentionnons cependant une méthode qui rompt avec cette tradition et nous paraît intéressante : la Méthode Naturelle de Lecture et Ecriture (MNLE), élaborée par Danièle de Keyzer (1999). Cette méthode se base sur la pédagogie de Freinet : pédagogie centrée sur l'apprenant, approche constructiviste (l'apprenant est actif dans la construction de son savoir), développement d'une autonomie de méthode et de pensée. Elle s'appuie sur des textes produits à l'oral par les apprenants et transcrits par le formateur ; à partir de ces textes, qui font sens pour les apprenants et peuvent mettre en valeur leur vécu récent ou plus ancien, sont mis en place d'abord le repérage de mots, puis de syllabes et enfin de graphèmes/phonèmes. L'apprentissage de la lecture se fait ainsi de l'unité la plus large (le texte) à l'unité la plus petite (le graphème).

2. Apprendre à lire en français

Pour comprendre le bien-fondé de ces méthodes nous nous intéresserons dans cette partie aux processus d'apprentissage de la lecture chez les francophones natifs. Et tout d'abord, quelles sont les spécificités de la langue française à l'écrit, qui influent sur ces processus d'apprentissage ?

2.1. Spécificités du français écrit

Le français est une langue romane, utilisant l'alphabet latin constitué de 26 lettres. Nina Catach (1978 :52) a défini comme graphèmes les unités minimales écrites

correspondant à un son à l'oral. Elle a établi une classification de ces graphèmes selon leur fonction. Elle distingue ainsi :

- les **phonogrammes** : ce sont les graphèmes qui transcrivent un son prononcé à l'oral, un phonème. Les phonogrammes peuvent être constitués d'un, deux ou trois graphèmes. Ils sont appelés alors **monogrammes** (ex « t » pour le son /t/), **digrammes** (ex « ph » pour le son /f/) ou **trigrammes** (ex « ain » pour le son /ɛ̃/).

Le système français écrit est à 85% phonographique, il est donc en grande partie basé sur la transcription de l'oral. Mais la correspondance phonie-graphie n'est pas bi-univoque, et c'est bien là toute la difficulté du système : un phonème n'est pas toujours transcrit par un seul graphème (exemple : le phonème /ã/ peut s'écrire « an », « am », « en », « em », « aon ») ; réciproquement, un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes (exemple : la lettre « s » sera prononcée /s/ ou /z/ en fonction des lettres qui l'entourent). De plus, les digrammes ou trigrammes remettent en cause la valeur phonique des lettres qui les constituent (« ain » se prononcera /ɛ̃/ et non /ain/). Enfin, il est souvent ardu de trouver la frontière syllabique dans un mot et de déterminer si un graphème donné est un monogramme ou s'il appartient à un digramme ou à un trigramme (exemple du « a », monogramme du phonème /a/ dans « banane », digramme du phonème /ã/ dans « banque » et trigramme du phonème /ɛ̃/ dans « bain » !)

Nina Catach a recensé 130 phonogrammes qui permettent la transcription de 33 phonèmes. Cette complexité rend le système français profondément opaque et difficile à appréhender. Néanmoins, on estime à une quarantaine le nombre de phonogrammes les plus courants - permettant de couvrir 80 à 90% des phonèmes de la langue- ce qui facilite l'entrée dans l'écrit.

- les **morphogrammes** : les graphèmes ne servent pas seulement à transcrire des phonèmes. Certains ont pour rôle de transmettre « *un supplément d'information qui parle à la pensée sans passer par le son* » (Rafoni, 2007 :132). Ces graphèmes particuliers, dont certains sont connus sous le nom de « lettres muettes » par les enseignants de l'école primaire, sont nommés morphogrammes et forment deux familles distinctes : les **morphogrammes lexicaux** d'une part, qui « *indiquent l'appartenance d'un mot à une famille de mots absente du contexte de lecture* » (Rafoni, 2007 :133) ; ce sont par exemple le « t » de « chat » et de « petit », le « d » de « bavard », qui sont effectivement muets ; les **morphogrammes grammaticaux** d'autre part, qui recouvrent les marques du genre (le « e »

de « amie »), les marques du pluriel (le « s ») et les flexions verbales, très nombreuses, souvent perceptibles à l'oral, qui diffèrent selon le mode, le temps, la personne et l'aspect du verbe (« chante », « chantais », « chantaient », « chantâmes », « chanterions », etc).

- les **logogrammes** : ce sont les mots dont la graphie permet de différencier des homophones (exemple : a/à, et/es/est, vert/verre/vers/vair etc). Ces homophones sont le plus souvent monosyllabiques et concernent des mots grammaticaux et quelques mots lexicaux. Ces homophones grammaticaux sont considérés comme des « mots-outils » et leur lecture peut être enseignée de manière globale, sans avoir recours à l'analyse phonographique qui ne serait pas efficace dans ce cas.

On peut se demander à juste titre pourquoi le système français est si complexe et opaque. Ce système découle d'un long processus historique, détaillé dans le mémoire de Christelle Berger (2013) et résumé ici : les lettres du système graphique français sont issues de l'alphabet latin, qui vient de l'alphabet grec, lui-même issu de l'alphabet phénicien. Les lettres de cet alphabet phénicien renvoyaient à des syllabes ou à des consonnes seules. Il « *n'était plus une écriture idéographique (un signe par mot), mais pas encore alphabétique (un signe par son, ou plus exactement un signe pour chaque consonne et chaque voyelle).* » (Walter, 1994, citée par Berger (2013 :21)). Les grecs se sont appropriés cet alphabet en le modifiant pour le faire correspondre aux sons de leur langue, puis les romains ont fait de même, créant l'alphabet latin qui comptait alors 23 lettres. L'évolution du latin vers le français au Moyen Age a conduit à l'apparition de nouveaux sons et les scribes ont dû imaginer de nouvelles combinaisons graphiques pour les transcrire ou pour les différencier : ainsi sont nés les digrammes ou trigrammes permettant de transcrire les nasales, le /k/ transcrit par « qu », le « h » muet, les lettres doubles (homme, femme). Catach (1978 :22) résume ainsi la situation : « *On voit combien l'absence d'un alphabet adéquat /.../ conduisait à une impasse, alors que grandissaient pourtant de jour en jour les exigences nouvelles d'une nation en formation.* » A la Renaissance, les linguistes prônent le retour au « purisme » du latin d'origine et cherchent à figer le français écrit, afin de « *suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes* » (De Mézeray, cité par Catach (1978 :31). Ils affichent ainsi à cette époque leur volonté d'utiliser la langue écrite à des fins de catégorisation sociale. L'orthographe du français a donc été marquée par ces évolutions et soulève toujours des débats passionnés si l'on se réfère aux différentes tentatives de réformes.

2.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture

Plusieurs méthodes ont fait débat depuis 30 ans dans le milieu de la recherche pédagogique :

- les méthodes se basant sur les **modèles « de bas vers le haut » (procédures dites « d'assemblage »)** : ce sont les modèles les plus anciens, qui partent de l'hypothèse que la lecture d'un texte -et du coup l'accès à sa compréhension- se fait à partir de l'encodage des unités les plus petites. Ces méthodes prônent un apprentissage basé sur le déchiffrement des mots « hors contexte ». Elles ont été très décriées, mais comme le souligne Rafoni (2007), elles « *ont alphabétisé des générations d'écoliers, et parmi eux, les plus grands esprits du 20^{ème} siècle* ».

- les méthodes se basant sur les **modèles « du haut vers le bas » (procédures dites « d'adressage »)** : d'après ces modèles, élaborés à partir des années 1970, la lecture des mots se fait non pas par encodage des unités graphophonologiques, mais à partir d'hypothèses sur le sens que le lecteur formule d'après le contexte linguistique et d'un adressage direct dans un dictionnaire mental. Ces modèles, qui ont mis en avant l'importance du sens et du contexte dans la lecture, ont cependant amené à des dérives dénoncées par Rafoni (op. cit.) : « *Les adeptes de cette approche ont malheureusement basculé dans des certitudes absolues en considérant que l'acte de lire était tellement lié au contexte qu'il pouvait se passer de toute référence grapho-phonologique* ».

- les modèles **interactifs** : ces modèles considèrent que les procédures d'assemblage et d'adressage sont complémentaires dans l'apprentissage de la lecture. Ces modèles conjuguent donc les deux procédures.

L'apprentissage de la lecture représente toujours une énigme, malgré des recherches scientifiques de plus en plus poussées. Comme l'écrit Rafoni (2007 :160) :

« Personne ne sait au juste par quelle alchimie secrète l'enfant se met tout à coup à lire. L'institutrice le constate mais ne peut jamais le prévoir. Et c'est cette dimension inconsciente, non maîtrisable de l'apprentissage, que redoutent les enseignants : ne pas être assuré, quoi qu'on fasse, que l'élève saura lire à la fin de l'année parce qu'une partie non négligeable des processus d'acquisition échappe au dispositif pédagogique ».

2.3. Etapes de l'apprentissage de la lecture

Les travaux récents en psychologie cognitive et en psycholinguistique ont cependant permis d'établir une trame possible des stades d'acquisition de la lecture. Selon Rafoni (2007 :144), les recherches en psycholinguistique convergent vers la définition de 3 stades :

- la phase **logographique** : l'enfant différencie l'écriture du dessin, sans pouvoir encore mettre en correspondance phonèmes et graphèmes. Il repère quelques mots par leur allure générale ou par des détails, mais de façon très approximative (par exemple Pierre, à 5 ans, reconnaît son prénom mais dira également « Pierre » en voyant écrit Pierrot, Pire, Père, ...). Cette phase constitue « *la première tentative d'accès au monde symbolique de l'écrit* » (Rafoni, op. cit.).

- la phase **alphabétique** : dans cette phase c'est « *l'articulation des correspondances phonèmes-graphèmes qui permettra d'activer par tâtonnement phonologique le mot correspondant et ainsi de le découvrir.* » Cette phase est laborieuse et coûteuse mais représente un passage obligé vers l'autonomisation de la lecture.

- la phase **orthographique** : c'est la suite logique de la phase alphabétique ; à force d'entraînement au décodage grapho-phonologique, la forme orthographique des mots est progressivement mémorisée par l'enfant, qui se constitue ainsi un dictionnaire, ou lexique mental. Un nombre de plus en plus grand de mots est alors reconnu par accès direct à ce lexique, sans plus avoir besoin de passer par le décodage. L'enfant, alors en partie libéré de la contrainte de décodage, peut se concentrer sur le sens.

Le processus de décodage graphophonologique ne disparaît pas dès lors que la phase orthographique est activée : il est réactivé dès que le lecteur rencontre des mots complexes, étrangers ou inconnus.

Ces recherches scientifiques ont permis de mieux comprendre les processus en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Elles ont permis de mettre fin à l'opposition entre les méthodes « syllabique » (de bas en haut) et « globale » (de haut en bas). Elles ont abouti à un consensus entre les deux et à l'émergence des modèles interactifs dans lesquelles les enseignants travaillent simultanément le sens et le code dès le début de l'apprentissage de la lecture. L'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) entérine cette approche : « *La recherche en psychologie cognitive, en linguistique, et en neurosciences apporte des*

résultats suffisamment convergents pour qu'on puisse définir une démarche d'apprentissage de la lecture à l'école, pour tous, plus favorable que les autres » (cité par Lecocq, 2012 :14).

Toutes ces données nous éclairent sur l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle. Qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture en langue seconde ?

3. Apprendre à lire en langue seconde

Avant d'entrer dans l'écrit, nous nous posons tout d'abord la question du français à apprendre aux élèves allophones des classes MLDS-FLE. S'agit-il du français comme langue étrangère, comme langue seconde, langue de scolarisation ou d'intégration ?

3.1. Distinctions entre FLE, FLS, FLsco et FLI

Le Français Langue Etrangère (FLE) est le français appris par des élèves allophones, le plus souvent en contexte hétéroglotte. Le français est alors appris comme n'importe quelle autre langue vivante et n'a pas de statut particulier. La langue est seulement un objet d'apprentissage et n'a pas vocation à se substituer à la langue première des apprenants.

Le Français Langue Seconde (FLS), terme proposé par Cuq (1991) puis développé par Vigner dans de nombreuses publications (dont Vigner, 1989 et Vigner, 2009), renvoie au départ aux anciennes colonies françaises dans lesquelles le français a gardé un statut particulier : ce statut peut être formel si le français est langue officielle (au Sénégal par exemple) ou informel (au Maroc par exemple où le français garde un statut privilégié même s'il n'est pas langue officielle). C'est la place de la langue française dans la société qui en fait une langue seconde. Cette situation n'est pas nouvelle et a existé également en France : au début du 20^{ème} siècle, certains élèves se sont trouvés en situation d'apprentissage du FLS, lorsque Jules Ferry a rendu obligatoire d'usage du français à l'école et a interdit l'utilisation des dialectes et patois ; ils ont alors dû apprendre le français sans l'avoir utilisé auparavant (Coste, 2007).

Le Français Langue de Scolarisation, à la différence du FLE et du FLS, est à la fois outil et objet d'apprentissage (Vigner, 1989). C'est une langue enseignée et aussi une langue d'enseignement. Cette fonction de scolarisation est assignée à la langue dans les contextes où elle a une position de langue officielle et/ou de langue seconde, et où les élèves ont un besoin impérieux de cette langue pour suivre une scolarité normale.

Elle a selon Verdhelan-Bourgade (2002 :29, 30) trois rôles : « *elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps* » ; elle a également un rôle de « médiation », elle doit permettre aux élèves de « *mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines* » ; elle a enfin un rôle « d'insertion » défini comme suit par l'auteur : « *Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime.* » Dans le cas de nos apprenants, l'échelle de temps sous-entendue dans cette citation est très courte puisqu'une première certification vitale pour leur avenir -le DELF- arrive après seulement quelques mois de scolarisation. Rafoni (2007 : 49) relève trois types de compétences inhérentes au FLSCO :

- les compétences liées à *des règles de communication nouvelles*, qui entraînent des pratiques langagières spécifiques (interactions avec l'enseignant et entre pairs) ;

- les compétences liées à *des formes de discours* incluant *une fonction cognitive* (lexique des disciplines, concepts, abstractions) et *une mise à distance du réel* (quand on raconte, décrit, explique) ;

- les compétences liées à *des pratiques méthodologiques* (maîtrise des outils scolaires, gestion de l'emploi du temps et de l'espace de la classe).

La dénomination **Français Langue d'Intégration** (FLI), enfin, a été adoptée en 2011 dans le cadre de la politique de formation des adultes migrants en France. La Direction pour l'Accueil, l'Intégration et la Citoyenneté (DAIC) a mis en place un Contrat d'Accueil et Intégration (CAI) pour les adultes migrants arrivant en France, qui a pour objectif de les aider à obtenir un premier diplôme en langue française, le DILF (Diplôme d'Initiation à la Langue Française). Pour ce faire ils peuvent -après évaluation de leur niveau en français- bénéficier d'un enseignement de français d'un maximum de 400 heures. Cette formation linguistique a une visée d'intégration, et la didactique du FLI se distingue de celle du FLE et du FLS en affichant des objectifs spécifiques. Citons ici Cuq (1991) qui 20 ans auparavant écrivait : « *L'apprentissage du français aux élèves migrants ne saurait faire partie du champ du français langue seconde. Les élèves se distinguent trop nettement des autres groupes puisque la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français.* » Selon Adami et André (2013 :141-142), il s'agit de « garantir trois aspects essentiels » :

- *l'intégration sociale permet aux migrants d'accéder à une autonomie socio-langagière. Ils apprennent à produire des discours adaptés à la situation de communication pour obtenir les effets pragmatiques escomptés ;*
- *l'intégration économique permet aux migrants de garantir leur insertion professionnelle ou leur sécurisation dans l'emploi ;*
- *l'intégration citoyenne consiste à sensibiliser les migrants aux valeurs de la société d'accueil, en l'occurrence pour la France, aux principes de la République et du « vivre ensemble ».*

Adami et André (op. cit.) pointent « *l'insécurité langagière* » dans laquelle sont ces adultes migrants qui ont choisi de vivre en France, même pour les actes les plus simples dans la société (prendre rendez-vous, lire un panneau, demander son chemin, comprendre une information écrite, ...). L'objectif de l'enseignement du FLI est de réduire cette insécurité langagière et d'aider les apprenants à être de plus en plus autonomes dans la société. La langue est ici à la fois langue enseignée et langue d'intégration. L'enseignement se base sur la constitution d'un corpus de documents authentiques représentatifs d'un maximum de situations de communication pouvant engendrer cette insécurité. Le dispositif de FLI propose donc un référentiel pour les organismes de formation et les associations de bénévoles.

A travers ces différentes définitions, nous pouvons cibler plus précisément l'enseignement de français qui conviendra le mieux au public des mineurs isolés de la classe de MLDS-FLE. Venant d'arriver en France et ne maîtrisant pour certains aucun aspect du français, ils ont besoin au début de leur prise en charge de Français Langue Etrangère, pour apprendre les notions de base. De par leur scolarisation et leur objectif à court terme d'intégration en CAP, ils ont rapidement besoin de Français de Scolarisation, mais de par leur situation sociale ils ont un besoin tout aussi urgent de Français Langue d'Intégration, pour se débrouiller au quotidien, dans les transports, dans les stages en entreprise, dans les démarches administratives. La langue est pour eux une langue enseignée, langue d'enseignement et langue d'intégration. L'enseignement de français doit alors se situer à la croisée du FLE, du FLSco et du FLI. Plutôt que de distinguer ces différents aspects du français, Cherqui et Peutot (2015 :115) proposent une approche par un « *continuum sociolinguistique* » entre FLE, FLS, FLSco et FLM : l'élève allophone arrivant en France relève d'abord de l'enseignement du FLE, puis du FLS et du FLSco pour tendre vers le FLM. Suivant cette approche, l'enseignant de MLDS-FLE peut imaginer une progression

sociolinguistique et faire des choix didactiques qui emprunteraient au FLE, au FLSco et au FLI dans une démarche de continuum.

3.2. Spécificités de l'apprentissage de la lecture en français langue seconde

Il va de soi qu'apprendre à lire dans une langue étrangère ne peut être la même chose qu'en langue première. Cependant, quelles sont les principales différences ?

L'apprentissage de la lecture se fait en France entre 5 et 7 ans, en fin de cycle 1 (grande section) et au cycle 2 (CP et CE1) de l'école primaire. Les élèves ont à cet âge acquis une bonne maîtrise du français oral : le dictionnaire mental d'un enfant francophone entrant au CP comporte environ 2000 mots (Germain, 2014). Ils peuvent s'appuyer sur cette maîtrise de l'oral pour entrer dans l'écrit. Dans l'apprentissage de la lecture en langue seconde, les apprenants ne disposent au départ d'aucun bagage oral sur lequel s'appuyer et doivent rentrer simultanément dans l'oral et l'écrit. Ainsi, lors du décodage grapho-phonologique d'un mot, les élèves francophones auront accès à leur dictionnaire mental et trouveront « *un abonné au numéro composé* » alors que les élèves allophones se trouveront face à la réponse sans appel « *Il n'y a pas d'abonné au numéro composé* » (Germain, op. cit.). Outre le développement d'un dictionnaire mental, l'exposition depuis la naissance (et avant) à la langue première permet de nombreux apprentissages implicites, qui concernent notamment des connaissances morphosyntaxiques (ordre des mots par exemple, connecteurs, données pragmatiques). Ces connaissances ont un impact sur l'utilisation de la langue par la suite dans des activités complexes (Gaonac'h, 2000 :11) et favoriseront l'entrée dans l'écrit et sa compréhension.

Les enfants sont scolarisés en France dès l'âge de 3 ans (parfois 2 ans) : ces trois années (cycle 1 à l'école maternelle) vont permettre de nombreux apprentissages : en plus d'une exposition à la langue, les enfants vont se socialiser et apprendre petit à petit le métier d'élève (les règles en vigueur à l'école) ; ils vont se familiariser avec la dimension cognitive du langage : des thèmes plus éloignés du monde proche vont être abordés et permettre une première conceptualisation (tableau double entrée, vocabulaire géométrique -triangle, carré, ...-, fleuve, continent, mot, phrase, etc) ; ils vont également « entrer en littérature », par une fréquentation régulière de différents types d'écrits et de la littérature enfantine ; enfin, ce qui nous intéresse particulièrement ici, ils vont acquérir progressivement une conscience

phonologique. En effet, durant la dernière année du cycle 1 (grande section), ils vont jouer à segmenter l'oral en mots, puis en syllabes, enfin en phonèmes. Ils vont associer l'oral à l'écrit, d'abord par des dictées régulières à l'adulte, puis en écrivant eux-mêmes. Cette scolarisation leur permet de former un « *projet de lecteur* » (Chauveau, cité par Rafoni, 2007 :78) qui augure de la réussite future de l'élève dans son apprentissage de la lecture. Les élèves allophones non ou peu scolarisés antérieurement n'auront pu bénéficier de cette entrée progressive dans l'écrit de leur langue et former ce projet de lecteur (et même si scolarisation il y a eu, d'une part dans de nombreux pays elle commence plus tard car le cycle de maternelle n'existe pas, d'autre part le rapport à l'écrit n'est pas aussi prégnant dans certaines sociétés où l'oral est prééminent).

Cependant, selon Rafoni (2007 :79), si cette étape est un préalable utile à l'apprentissage de la lecture à proprement parler, elle ne s'y substitue pas : « *Il est indéniable qu'une exposition à l'écrit, précoce, fréquente et multiple, contribue pour une part importante au développement des processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture. Mais en aucun cas elle ne s'y substitue... Il s'agit là d'une donnée connexe qui n'a ni le statut ni la nature d'une compétence* ». L'immersion dans un bain d'écrit ne permet pas de découvrir le principe alphabétique et les correspondances grapho-phonologiques, que ce soit dans l'apprentissage d'une langue première ou d'une langue seconde. L'apprentissage du français comme langue seconde devra donc, comme nous le verrons plus loin, obligatoirement passer par la découverte de ce principe alphabétique et des correspondances grapho-phonologiques associées.

3.3. Difficultés auxquelles sont confrontés les apprentis-lecteurs en classe de MLDS-FLE

3.3.1. Découpage de la langue écrite

Pour des élèves non initiés à l'écrit, il n'y a pas de correspondance logique entre la langue orale et sa représentation graphique. Ainsi, à l'oral, il est possible de segmenter le discours en syntagmes et en groupes rythmiques : dans la phrase « Il va à l'école tous les matins », on identifie grâce à la ligne mélodique deux groupes rythmiques : « Il va à l'école » et « tous les matins ». A l'écrit, l'équivalent graphique compte 8 unités : « Il / va / à / l' / école / tous / les / matins. » (exemple tiré de Rafoni (2007 :96)). La segmentation en mots ne se fait donc pas spontanément. Une autre façon de segmenter l'oral est le repérage de

syllabes, qui se fait souvent aisément chez les non lecteurs : ils arrivent à scander les syllabes d'un mot, à ôter ou ajouter une syllabe. Mais, pour accéder au principe alphabétique et à la lecture, il est nécessaire de décomposer la syllabe en éléments plus petits, les phonèmes, qui seront la base du système de correspondance grapho-phonologique. Cet accès est difficile car le phonème n'existe pas en tant que tel, il ne se réalise qu'en présence, ou par opposition à d'autres unités distinctives (Rafoni, 2007 :99). Les phonèmes correspondent à des « *sous capables de produire un changement de sens sans avoir de sens en eux-mêmes* ».

L'auteur résume dans le tableau ci-dessous les deux difficultés de « *recentrage métalinguistique* » chez l'apprenti-lecteur, qu'il conviendra de travailler séparément :

Marques linguistiques de l'écrit	Conscience spontanée de la langue
- graphèmes / phonèmes	- syllabes
- mots	- syntagmes et groupes rythmiques

Figure 1 : Les 2 difficultés du recentrage métalinguistique chez l'apprenti lecteur (Rafoni, 2007 :108)

3.3.2. Vécu des apprenants et compétence bi-plurilingue et bi-pluriculturelle

Les apprentis-lecteurs en classe de MLDS-FLE ne sont pas des enfants de 6 ans et ont un vécu bien particulier derrière eux. Ce vécu peut engendrer des difficultés et des blocages, et il convient d'en avoir conscience et d'en tenir compte dans leur apprentissage. Selon Fuchs (2012 :109-110) le jeune allophone NSA doit « *vaincre des blocages psychoaffectifs* » tels que conflit de loyauté, image de soi dégradée et « *renoncer à des stratégies d'évitement et de compensation depuis longtemps mises en place* » (stratégies qui ont permis au jeune d'arriver en France). Il s'agit alors « *de restaurer l'image de soi, de donner envie d'apprendre, de donner confiance en la capacité à engager des apprentissages, de faire entrer l'élève dans une dynamique de progrès* ». Selon le même auteur, l'apprentissage de la lecture doit être motivé par l'autonomisation qu'elle permettra. L'acte de lire permet à la fois de : « *être en prise avec la ville, /.../ découvrir le plaisir de communiquer, /.../ accéder au plaisir d'apprendre, /.../ s'exprimer, dire qui on est, partager son histoire et son expérience, exister en tant que personne* ». On retrouve ici le principe de la méthode d'alphabétisation MNLE (Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture) évoquée plus haut.

Cependant, même si les jeunes peuvent présenter des blocages, il n'en reste pas moins qu'ils n'ont pas grandi sans rien apprendre et qu'ils ont acquis des compétences. L'enjeu est de pouvoir mettre au jour ces compétences et de s'appuyer dessus. Ils ont en particulier des compétences bi-plurilingues et bi-pluriculturelles. Ils parlent en effet souvent plusieurs langues -avec des compétences partielles inégales dans ces langues- soit du fait de la situation linguistique de leur pays (diglossie par exemple) soit du fait du passage dans plusieurs pays pendant la durée de la migration. Parfois, certaines compétences langagières ont été cachées -par crainte d'une mise en danger liée aux politiques migratoires- et il est alors important de travailler sur la biographie langagière des apprenants pour les réconcilier avec leurs langues : « *pour certains, le bilinguisme est source de dangers ou de conflits. Or, taire et cacher ses langues freine, voire empêche, a priori, l'entrée dans le FLS* » (Avrillier, 2012 :64). On pourrait penser, comme l'écrit Beacco (2012 :53), que « *l'urgence commanderait d'ignorer les langues des répertoires des élèves nouveaux arrivants* », en présupposant qu'elles pourraient être un obstacle à l'apprentissage. Mais on sait depuis plusieurs années que l'on s'appuie sur sa langue première pour apprendre une nouvelle langue et que la non reconnaissance de cette langue (ainsi que des langues secondes) fragilise les apprenants. Plusieurs études et expérimentations ont été menées par l'Université de Grenoble et Auger (2009) sur l'importance de la comparaison des langues dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. « *Le premier acte d'une didactique de l'urgence est de valoriser leurs répertoires de langues* » (Beacco, op. cit.).

3.4. Alors comment faire ?

Dans son ouvrage « Apprendre à lire en français langue seconde », Jean-Charles Rafoni (2007) propose une méthode prenant en compte les dernières recherches linguistiques et psycho-cognitives sur l'apprentissage de la lecture, ainsi que les constats énoncés ci-dessus sur l'apprentissage en langue seconde. C'est cette méthode que nous présentons ici.

3.4.1. « On lit ce qu'on est capable de dire »

Cette citation de Rafoni (2007 :204) renvoie au prérequis obligatoire pour pouvoir aborder l'apprentissage de la lecture en langue seconde : la maîtrise d'un premier corpus oral. Ce premier dictionnaire mental en français peut être d'abord constitué du lexique des situations de communication les plus simples, puis du lexique des premiers apprentissages en français de scolarisation : consignes, matériel scolaire, règles de la classe. L'auteur insiste sur l'importance des « *premières appropriations du « parler de l'école* » », à la fois comme

source d'un « *matériau linguistique privilégié sur lequel s'appuyer pour entrer dans l'écrit* » et comme « *condition pour l'apprentissage* » (Rafoni, 2007 :201). Ce « *parler de l'école* » va au-delà du français de scolarisation : il touche à toutes les interactions langagières qui existent en dehors des situations d'apprentissage scolaires ; en classe, ce sont par exemple les moments de bavardages entre élèves ; hors de la classe, ce sont les moments d'interclasse, de récréation, les sorties, et toutes les activités hors du dispositif scolaire (trajets, vie quotidienne avec les éducateurs ou en famille d'accueil, stages).

Il est important que ce premier lexique soit maîtrisé à l'oral de manière active et non passive, c'est-à-dire à la fois en réception orale (l'apprenant comprend le mot énoncé) mais aussi en production orale (l'apprenant est capable d'utiliser le mot dans un énoncé). Ainsi lors des étapes suivantes, lorsqu'il rencontrera le mot à l'écrit et le déchiffrera, il sera à même de le retrouver dans son dictionnaire mental et d'y associer un sens : « *Seuls les mots acquis en production orale autoriseront la stratégie de tâtonnement phonologique* » (que nous décrivons ci-après) (Rafoni, 2007 :203). Le matériau de départ sera constitué d'un langage « en situation » (langage de l'oral, avec des formulations simplifiées, des approximations). Petit à petit l'enseignant passera à un langage « d'évocation » dans lequel une reformulation sera faite à l'aide de supports (affiches par exemple) et qui se rapprochera plus de la langue écrite. De la même façon, les structures de phrase, très simples au début, se complexifieront progressivement (Rafoni, 2007 : 202).

3.4.2. Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle

L'auteur définit le tâtonnement phonologique comme une avancée dans l'écrit en tâtonnant d'après les graphèmes/phonèmes rencontrés. C'est « *la manipulation de traces vocales exprimées oralement ou éprouvées intérieurement lorsque l'enfant déchiffre et cherche à comprendre ce qu'il lit* » (Rafoni, 2007 : 166). Cette stratégie se met en œuvre par une suite d'essais-erreurs, jusqu'à la « *chute de l'unité significative* », moment où le mot est reconnu et où un sens lui est associé. L'auteur utilise l'exemple de la phrase « Ayoub joue dans la cour. » En déchiffrant, l'élève lit : « Ayoub jo... ju... joue dans la co... cor... cour, dans la cour ! ». Dans cette stratégie, l'élève s'appuie sur des correspondances grapho-phonétiques connues pour amorcer la découverte sonore du mot ; en associant et en « triturant » les phonèmes, il arrive à la chute significative des mots joue et cour.

Pour pouvoir utiliser cette stratégie il est nécessaire que l'élève connaisse un minimum de graphèmes (et les phonèmes correspondants), ainsi que les structures de phrases

simples de l'oral. Selon Rafoni (2007 :169), la connaissance d'environ 40% des graphèmes est suffisante pour enclencher le tâtonnement phonologique. A partir de ce seuil, l'élève n'aura « *aucun mal à acquérir, en lisant, les graphies plus complexes ou moins fréquentes* ». L'auteur préconise, pour débiter, l'utilisation d'une quinzaine de monogrammes simples les plus fréquents, qui couvrent une quinzaine de phonèmes, lesquels « *assurent, en fréquence d'emploi, près des 2/3 du français écrit* ».

A cette démarche de tâtonnement phonologique s'associe une démarche d'anticipation contextuelle, à deux niveaux différents :

- au niveau sémantique : certaines unités sont attendues dans le contexte de la phrase. Par exemple, dans la phrase « Il est fatigué, il s'assoit dans un fauteuil. » l'élève peut anticiper, après la découverte de « il est fatigué, il s'... », les verbes « se repose, se couche, s'allonge, s'endort, s'assoit ».

- au niveau syntaxique : de même, certaines unités sont attendues dans le contexte syntaxique de la phrase. Dans le même exemple, après « il est fatigué, il s'... » l'élève peut anticiper la venue d'un verbe, pronominal qui plus est.

Pour résumer, l'analyse d'un groupe de mots fait jouer la syntaxe, « *qui sélectionne une classe de mots susceptibles d'apparaître* », le sens « *qui rend prévisible à l'intérieur d'une classe de mots les unités /.../ sémantiquement compatibles* » et le tâtonnement phonologique « *qui actualise cette double présélection en faisant chuter une unité lexicale et une seule* » (Rafoni, 2007 :173). Il découle de ceci que pour que le tâtonnement phonologique puisse être efficace, la présence d'un arrière-plan contextuel est nécessaire. D'où l'importance de proposer aux élèves des énoncés très contextualisés et simples au niveau syntaxique.

3.4.3. L'adressage vocal : lecture en réception vocale

Dans les premiers mois, pour faire acquérir à l'apprenti-lecteur un « stock » minimum de graphèmes qui lui permettra d'entrer dans le système écrit, Rafoni (2007 :243) préconise une démarche pédagogique « *d'adressage vocal* », ou « *lecture en réception vocale* » (à ne pas confondre avec la méthode d'apprentissage de la lecture dite par adressage, correspondant aux méthodes globales). Après un travail préliminaire nécessaire de développement de la conscience phonologique (jeux sur les syllabes puis sur les phonèmes, tels ceux faits en maternelle), l'enseignant fait reconnaître visuellement à l'élève une unité (syllabe ou mot) parmi d'autres, en la prononçant à l'oral. L'élève « lit » alors en

désignant sur le papier le mot qui a été lu par l'enseignant, par opposition à d'autres mots. Cette démarche est « *explicite* » (car le mot est énoncé et son sens n'est pas à découvrir), « *réceptive* » (car l'élève reconnaît ce qu'on lui dit) et « *duelle* » (elle suppose la présence d'un autre, lecteur). Le lexique utilisé dans cette démarche doit être connu en compréhension orale, mais pas obligatoirement en production orale.

A la suite de cette première phase, le tâtonnement phonologique et l'anticipation contextuelle (syntaxico-sémantique) vont pouvoir se mettre en place dans la deuxième phase.

3.4.4. Lecture en production vocale et lecture dialoguée

Pendant cette deuxième phase d'apprentissage, nommée par l'auteur « *lecture en production vocale* », l'élève essaye de « *dire quelque chose qu'il voit* ». En s'appuyant sur le contexte syntaxique et sémantique, il tente par tâtonnement phonologique de reconstruire vocalement ce qui est écrit, pour pouvoir le comprendre. Le lexique utilisé dans cette phase doit être connu en réception et production vocale. Cette démarche est « *implicite* », (car l'énoncé n'a pas encore été exprimé), très « *active* », et « *solitaire* » à première vue. Cependant l'enseignant devra interagir avec l'élève à chaque écueil, et mettre ainsi en place une « *lecture dialoguée* ». Celle-ci consiste à aider l'apprenant à lire, en dialoguant en permanence avec lui, de manière à réactualiser sans cesse le contexte (vite oublié lorsque l'élève se concentre sur les correspondances grapho-phonologiques) et à stimuler l'anticipation sémantique (en le questionnant sur le sens) lorsqu'il bute sur un mot (avec des graphies plus complexes). Cette lecture dialoguée est une aide ponctuelle qui constitue « *une antidote au découragement et à l'échec* » (Rafoni, 2007 :249) dans cette phase complexe de l'apprentissage. Au fur et à mesure la lecture dialoguée pourra se transformer en lecture autonome, sans aide extérieure. C'est durant cette phase de lecture en production vocale que le système grapho-phonologique est mémorisé définitivement et que le lexique mental orthographique se construit.

Le modèle didactique élaboré par Jean-Charles Rafoni est résumé dans le tableau ci-dessous (Rafoni, 2007 :259) :

	Phase 0	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	Conscience phonologique	Adressage vocal (lecture en reconnaissance vocale)	Lecture dialoguée (lecture en production vocale)	Lecture autonome (lecture en production vocale)
Procédures psycholinguistiques	- à partir de bilans langagiers initiaux (en compréhension ou en production orale) - contenus : parler de l'école Activités d'écoute et de jeux phonologiques - connaissance de l'alphabet - jeux autour de la syllabe - jeux autour de certaines unités infrasyllabiques (rime, noyau, coda, attaque)	- à partir de bilans langagiers initiaux (en compréhension ou en production orale) - contenus : parler de l'école et thèmes courants Simple reconnaissance visuelle d'unités de langue <i>entendues</i> dans des mots ou des phrases prononcées : - manipulation graphophonologique - manipulation syllabique - manipulation lexicale	- à partir de bilans langagiers initiaux (en production orale) - contenus : parler de l'école, récits d'expérience ou récits fictifs (albums, dictée à l'adulte) Lecture <i>active</i> de mots ou phrases présentés en situation d'aide et d'accompagnement : - tâtonnement phonologique - anticipation - aides contextuelles de l'adulte	- à partir de bilans langagiers initiaux (en production orale) - contenus : tous types Lecture <i>active</i> sans aide extérieure : - tâtonnement phonologique - anticipation
Objectifs cognitifs	- sensibilisation au système phonologique du français - activité préparatoire à la lecture (observation des unités segmentables de la langue)	- mode d'acquisition du principe alphabétique - mémorisation des <i>graphèmes les plus fréquents et des mots-outils</i>	- mémorisation du système graphophonologique - mode d'acquisition du lexique mental	- mode d'acquisition du lexique mental

Figure 2: Modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde (Rafoni, 2007 :259)

4. Du côté des manuels

Comment les manuels prennent-ils en compte l'apprentissage de la lecture en français langue seconde ? Quelles méthodes utilisent-ils ? Nous avons cherché tout d'abord du côté des manuels de l'école primaire, puis des manuels de FLE et enfin des manuels d'alphabétisation.

4.1. Les manuels de CP

Ces manuels s'adressent à des enfants entre 5 et 7 ans qui ont déjà une grande maîtrise du français oral, une acculturation à l'écrit et une conscience phonologique développée grâce au travail effectué en maternelle. Ces manuels mêlent en général les méthodes d'apprentissage de la lecture par adressage (du haut vers le bas) et d'assemblage (du bas vers le haut) décrites plus haut, pour arriver à des méthodes interactives. Une alternance se fait alors entre le travail sur le code grapho-phonologique et le travail sur l'anticipation

contextuelle, basée sur le sens. Ce travail se fonde sur un matériau linguistique connu à l'oral. Le lexique utilisé est souvent éloigné de l'environnement familial des élèves, notamment lorsque le manuel s'appuie sur des albums. A titre d'exemple, voici les premières phrases à lire de quatre manuels de lecture :

- Ribambelle : « Le plus extraordinaire, c'est quand je me transforme en dragon. Ou alors c'est quand je nage dans l'aquarium de la maîtresse. »

- Pas à page : « Le brigand mange. Il mange de la purée, des cornichons et de la confiture de prune. »

- Abracadalire : « Je m'appelle Lucie. Et toi ? Moi, je m'appelle Ramak. Je suis l'oiseau vert. »

- Gafi : « Mélanie a vu un fantôme. Mélanie, c'est une chipie. »

On se rend bien compte ici de l'inadaptation de ces manuels aux grands adolescents NSA des classes MLDS-FLE.

4.2. Les manuels de FLE/FLS niveau A1

Ces manuels s'appuient essentiellement sur des situations de communication en français. Ils visent à faire acquérir aux apprenants les bases nécessaires pour communiquer de façon autonome. Ils n'ont en général pas vocation à enseigner le français de scolarisation. Dans ces manuels la lecture est considérée comme un pré-requis. Ils sont donc également inadaptés à la situation des élèves de MLDS-FLE.

Parmi ces manuels, certains se destinent à un public spécifique et peuvent cependant présenter des éléments intéressants. Citons la méthode « Trait d'Union : méthode de français pour migrants, français langue d'intégration » (Iglésis et al, 2012), qui affiche explicitement un enseignement en FLI. Cette méthode s'adresse « à des adultes débutants en français, peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine. /.../ Elle vise prioritairement l'acquisition d'une compétence de communication orale ». Elle présente des documents authentiques sur des situations de communication qui peuvent être utiles à des adultes migrants (se présenter/remplir un formulaire/se repérer sur un plan/lire une annonce/parler de soi/lire une offre d'emploi/comprendre les panneaux routiers/etc). Cette méthode est intéressante de par son contenu langagier pour le public qui nous intéresse. En effet dans leur vie quotidienne ces jeunes ont souvent à affronter des situations d'adultes. Mais elle ne pourra en aucun cas être un support d'apprentissage de la lecture en français.

4.3. Les manuels d'alphabétisation pour adultes

La plupart de ces manuels s'adressent à des adultes francophones et ne s'intéressent pas à l'aspect langue seconde. On rappellera la méthode naturelle de lecture-écriture (MLNE) qui se base sur des textes produits par les apprenants pour les faire entrer dans la lecture en s'appuyant sur le contexte. Pour décoder chaque nouveau mot rencontré, les apprenants procèdent par comparaison avec un corpus de mots connus et repèrent les éléments communs.

Les manuels d'alphabétisation ont pour point commun leur situation hors contexte scolaire et n'abordent pas le français de l'école. Certains s'adressent cependant à un public allophone et peuvent être intéressants pour les apprenants de MLDS-FLE. Parmi ces manuels on différenciera :

- les manuels qui s'appuient uniquement sur l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique, sans travail d'acculturation à l'écrit et d'apprentissage de l'anticipation contextuelle. Citons en exemple la méthode « Trait d'Union : alphabétisation pour adultes, Lire et écrire » (Anger, Floquet et Grigorieff, 2012). Cette méthode s'adresse à « *des adultes francophones, de niveau oral A2 du CECR, et qui, pour avoir trop peu ou trop irrégulièrement fréquenté l'école, ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture* ». Elle a pour objectif de « *mener les apprenants du stade de non-lecteur à celui de déchiffreur* ». La méthode propose également un apprentissage de l'écriture majuscule et cursive : dans chaque double page, un ou plusieurs graphèmes sont étudiés sur la page de gauche puis écrits sur la page de droite. Le public visé ici a donc déjà des compétences en français à l'oral (niveau A2).

Citons également le manuel « Savoir-lire au quotidien » (Benoit-Abdelkader et Thiébaud, 2005). Cet ouvrage s'adresse « *à un public de grands adolescents ou d'adultes peu ou pas scolarisés dans leur langue première, et qui débutent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (alphabétisation)* ». Un niveau A2 à l'oral est prérequis pour son utilisation. Il s'articule autour de 3 paliers de décodage grapho-phonologique : une unité 0 préliminaire qui vise à développer la conscience phonologique de l'apprenant avec un travail sur 6 premiers graphèmes monogrammes (a, i, u, l, m, d), puis un premier palier avec les mécanismes de base du décodage (phonèmes/graphèmes biunivoques), un deuxième palier avec l'introduction de phonèmes plus complexes (différentes graphies, di et trigrammes) et un dernier palier visant à stabiliser les opérations de décodage. On trouve des exercices

systematiques de décodage grapho-phonologique et des documents authentiques simples supports de lecture (rubriques « Lu dans la rue » et « Magazine » : plaques de rue, affiches, etc), qui peuvent permettre une anticipation contextuelle. Certaines de ces activités peuvent vraisemblablement convenir aux apprenants de la MLDS-FLE. Citons enfin le manuel « Je lis, j'écris » aux éditions PUG : basé sur une progression des graphèmes, il propose des activités de décodage graphophonologique de difficulté croissante, s'appuyant sur des écritures scripte et cursive. Il s'adresse « *à des apprenants adultes d'origine étrangère, désireux de s'intégrer dans la société française, et qui, pour des raisons diverses, n'ont pu suivre une scolarisation normale dans leur pays d'origine* ». Ces manuels peuvent servir de réservoir dans lequel puiser ponctuellement des exercices mais ne peuvent servir de méthode de lecture dans notre cas, en particulier parce qu'ils sont hors du contexte de la classe et que les apprenants ne pourraient pas être autonomes sur ces exercices.

- les manuels qui proposent une entrée en littérature : citons « Trait d'Union, Lire, apprentissage de la lecture pour adultes » (Adami, 2004). Ce manuel s'adresse « *aux migrants faiblement ou non scolarisés mais aussi aux apprenants francophones en situation d'illettrisme* ». Il a pour objectif de « *proposer aux apprenants adultes grands débutants en lecture /.../ des activités et des exercices pour établir les premiers contacts avec l'écrit* ». Ce manuel se revendique comme recueil d'activités, un réservoir d'exercices dans lequel puiser. Il se présente sous la forme de 6 modules indépendants proposant une progression dans la découverte de l'écrit, depuis « *l'entrée dans l'univers de l'écrit* » jusqu'à « *de la phrase au texte* ». Sans se référer à un modèle d'apprentissage de la lecture spécifique, le manuel propose de nombreux exercices d'anticipation sémantique, de développement de la conscience phonologique, de discrimination visuelle, qui peuvent être très utiles pour le public de la MLDS-FLE.

4.4. L'outil « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde »

Cet outil, développé par le CASNAV de Lille (Lecocq, 2012), est né à partir du constat de l'absence d'outils adaptés pour l'apprentissage de la langue écrite des élèves allophones NSA. Il se destine à des élèves allophones de 8 à 18 ans scolarisés en école, collège ou lycée. La démarche pédagogique adoptée s'inspire du modèle didactique proposé par Rafoni (2007), avec des activités qui s'appuient sur les premiers acquis à l'oral, conçues sur un corpus lexical spécifique au FLSco (langue de l'école) et au FLS (langue du quotidien). Il est présenté sous forme d'un CD-Rom pour être utilisé sur un support

multimédia, mais son contenu peut également être imprimé pour être utilisé sur un support papier. L'outil se décline en un module-consignes initial, suivi de 15 modules sons, qui permettent l'apprentissage de l'ensemble du système grapho-phonologique du français, et un module-phonétique pour travailler les difficultés phonétiques en fonction des langues premières des apprenants. Il est également conçu pour pouvoir personnaliser les parcours d'apprentissage en fonction des profils des apprenants : selon qu'ils sont lecteurs ou non dans leur langue d'origine et que cette langue utilise l'alphabet latin ou non.

Cet outil nous paraît très intéressant et adapté au public de MLDS-FLE. Nous nous en inspirerons pour alimenter notre réflexion et élaborer les outils spécifiques pour la classe.

Cette plongée dans le monde de l'apprentissage de la lecture en français, et en particulier en français langue seconde, a permis de mettre au jour des notions clés sur lesquelles je m'appuierai pour, d'une part, développer les exercices d'alphabétisation pour élèves non-lecteurs de la classe MLDS-FLE, et d'autre part tenter de confirmer une des hypothèses posées pour répondre à la problématique de ce travail : les exercices d'alphabétisation peuvent permettre aux élèves allophones non-lecteurs de la classe MLDS-FLE de progresser en lecture et d'être actifs à l'écrit en cours de français.

Afin d'être en mesure de réfléchir à la deuxième hypothèse proposée, selon laquelle la mise en place des exercices d'alphabétisation en cours de français pour les élèves non-lecteurs permettra de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe, il est désormais nécessaire d'effectuer une deuxième plongée théorique, dans un monde tout aussi passionnant : celui de la différenciation pédagogique.

Chapitre 4. Différenciation pédagogique

La problématique de ce travail porte sur la gestion de l'hétérogénéité d'une classe de type MLDS-FLE, qui accueille des grands élèves allophones lecteurs et non-lecteurs, à travers l'utilisation d'exercices d'alphabétisation pour ces derniers. Afin de répondre à cette problématique et pouvoir confirmer ou non notre deuxième hypothèse -selon laquelle l'utilisation de ces exercices permettra de mieux gérer l'hétérogénéité du groupe-, il convient de réfléchir à la manière de mettre en place ces exercices au sein d'un cours de français dans lequel les élèves lecteurs auront un autre travail. Cela suppose d'utiliser une démarche de pédagogie différenciée dans la classe. Mais que recouvre cette expression de pédagogie différenciée, souvent utilisée dans les sciences de l'éducation ? Dans ce deuxième chapitre théorique, nous allons présenter quelques clés sur l'histoire de cette notion, puis sur les socles conceptuels sur lesquels elle repose ; nous présenterons ensuite différentes manières de mettre en place une différenciation pédagogique en classe, en particulier dans l'enseignement d'une langue étrangère, et nous pointerons enfin les faiblesses et les atouts de cette démarche pédagogique. Tout au long de ce chapitre nous nous appuyerons sur le travail de thèse de Catherine David (2013), « L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux ».

1. *Un peu d'histoire...*

Le terme de « pédagogie différenciée » a été introduit dans les années 1970, par Louis Legrand en particulier (alors directeur de l'Institut Pédagogique National) ; à cette époque, la volonté de démocratiser l'enseignement conduit à la mise en place du collège unique, qui vise à accueillir tous les élèves ; de là découle une prise de conscience plus aigüe de l'hétérogénéité des élèves. Legrand initie alors une réflexion sur le sujet et lance une expérimentation sur la différenciation pédagogique dans 17 collèges.

Pour autant, cette notion ne date pas seulement de cette époque. Nous reprenons ici les points clés présentés dans la thèse de David (2013), chapitre 3. Rousseau, au XVIIIème siècle, insistait déjà sur un apprentissage dans lequel l'enfant est l'acteur principal, et apprend grâce à ses découvertes et expérimentations ; il prônait déjà un enseignement qui s'adapte aux capacités et aux besoins de chaque enfant.

Un peu plus près de nous, dans les années 1920, le développement de l'école nouvelle et des pédagogies dites « actives » amène à proposer une pédagogie centrée sur l'élève et ses intérêts : l'élève est actif dans son apprentissage et participe à des projets qui nécessitent son investissement personnel et valorisent différents domaines éducatifs, aussi bien intellectuel qu'artistique, physique ou manuel. L'expérimentation pratique est aussi importante que l'apprentissage théorique, et l'apprentissage de la vie sociale est partie intégrante du projet éducatif. Selon Dewey (1968), l'apprentissage se fait de façon plus efficace par la réalisation d'un travail, dans un projet qui part des intérêts de l'enfant, que par l'accumulation de connaissances (principe résumé par la formule « learning by doing »). Dans les années 1940 et 1950, les pédagogues Cousinet (1950) et Freinet (1976) placent également l'élève sur le devant de la scène avec « ses désirs, ses soucis, ses richesses » : le premier propose une pédagogie permettant de prendre en compte les différentes façons d'apprendre de chaque élève et promeut le travail en groupe ; le deuxième prône une pédagogie coopérative, dans laquelle les élèves échangent entre eux, s'expriment librement et collaborent à un projet commun (journal de classe, correspondance scolaire par exemple). Enfin, parmi les pédagogues ayant œuvré dans le sens de la différenciation, on ne peut pas ne pas citer Maria Montessori, dont la pédagogie a pour principes le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant et le développement de son autonomie dans l'apprentissage.

La notion de différenciation pédagogique est toujours présente aujourd'hui dans les instructions officielles. Ainsi, la circulaire de rentrée 2016 encourage la « *diversification* » et la « *différenciation des pratiques* », pour « *garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire* ».

2. Socle conceptuel

Mais qu'est-ce que la pédagogie différenciée ? Quelles bases théoriques lui ont permis de se développer ? Comment les différents auteurs travaillant sur ce sujet la définissent-elle ? Les concepts sur lesquels s'appuie la pédagogie différenciée sont issus principalement de recherches en linguistique, en psychologie et en sciences de l'éducation. Nous nous inspirons toujours dans cette partie du travail de thèse de David (2013).

2.1. Apports théoriques issus de la linguistique et de la psychologie

Nous présentons rapidement dans cette partie quelques théories liées aux situations d'enseignement et/ou d'apprentissage et nous essaierons de les relier à notre sujet.

Le linguiste américain Stephen Krashen (1981) a élaboré une théorie de l'acquisition des langues secondes (theory of second language acquisition) dont découle l'idée que les langues secondes pourraient être apprises de la même manière que la langue première, en « plongeant » dans un grand bain linguistique, sans effort conscient. L'acquisition des structures grammaticales se ferait selon un ordre logique. Ainsi, dans un groupe de niveau hétérogène en classe de langue, chacun pourrait apprendre à son niveau et progresser grâce à l'immersion dans le bain linguistique collectif (David, 2013 :372). Dans le cadre de notre étude, la question se pose de savoir si les jeunes les plus en difficulté en français dans le groupe classe peuvent progresser par contact avec les autres élèves du groupe.

Le psychologue américain Howard Gardner a quant à lui travaillé sur les différentes formes de l'intelligence humaine. Il développe la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1997 [-1983]), selon laquelle il existe 8 formes d'intelligence : les intelligences langagière, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, musicale et corporelle-kinesthésique. Selon Gardner, l'école devrait contribuer à développer toutes les formes d'intelligence, en proposant différents modes d'apprentissage. Si l'on applique cette théorie à notre contexte, l'enseignement du français dans le dispositif MLDS-FLE devrait donc dans la mesure du possible prendre des formes variées pour solliciter les différentes intelligences des apprenants. On peut cependant se poser la question d'une pédagogie très variée pour ces élèves presque adultes qui ont été peu, mal, ou non scolarisés auparavant et n'ont pas acquis d'« habitudes » pédagogiques (a contrario des enfants scolarisés en France qui sont habitués depuis l'âge de 3 ans à expérimenter différentes pratiques pédagogiques). Ils sont à la fois « vierges » de toute empreinte pédagogique et demandeurs d'un cadre rassurant pour ne pas être perdus en classe.

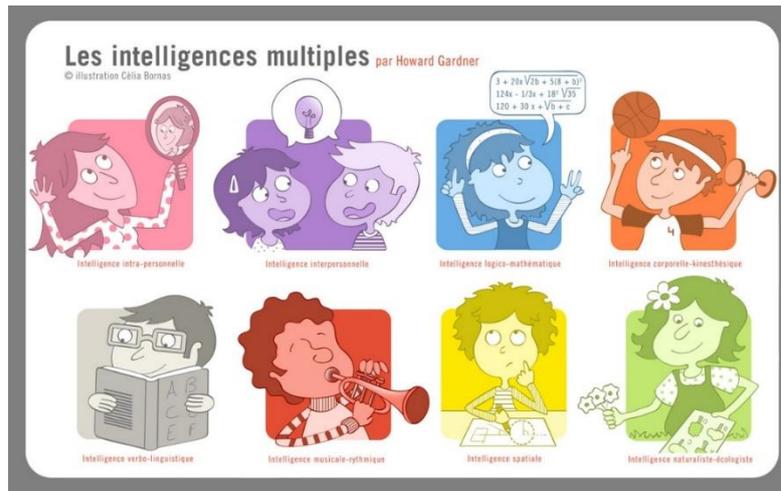


Figure 3: Les intelligences multiples selon Gardner

Un autre psychologue américain, Abraham Maslow (1943), s’est intéressé aux besoins propres à chaque individu. Il définit ainsi 5 niveaux de besoins, qu’il hiérarchise et représente sous la forme d’une pyramide : 1-la survie, 2-la sécurité, 3- la socialisation, 4- l’estime de soi, 5-l’accomplissement personnel. Maslow développe sa théorie de la motivation, selon laquelle il faut avoir satisfait les besoins d’un niveau pour passer au niveau supérieur. Il explique la motivation comme le passage d’un niveau de besoins à un autre.

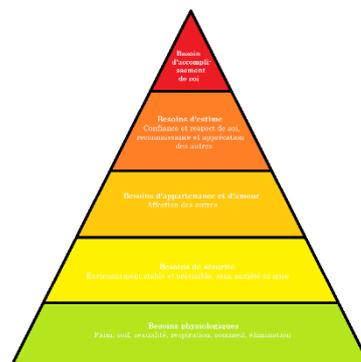


Figure 4: pyramide des besoins selon A. Maslow

Ainsi, pour que les élèves d’un groupe soient motivés pour collaborer et échanger (c’est-à-dire au niveau 3 : socialisation), il est nécessaire selon Maslow que leurs besoins physiologiques soient satisfaits et qu’ils se sentent en sécurité dans le groupe. Pour être motivés dans leurs apprentissages et avoir la meilleure progression possible il faut que les élèves aient satisfait le maximum de besoins (i.e. qu’ils arrivent en haut de la pyramide). Si l’on applique cette théorie aux élèves à qui nous nous intéressons dans ce travail, jeunes migrants venant d’arriver en France après des migrations plus ou moins longues et indirectes, il paraît probable que les deux premiers niveaux de besoins de la pyramide, survie et sécurité,

ont pu être mis à mal durant leur expérience de migration. Ces jeunes sont très motivés pour réaliser leur projet personnel, pouvoir rester sur le territoire français, mais ils ont certainement encore plus que les autres besoin d'un cadre sécurisant pour pouvoir se socialiser dans le groupe, renforcer leur estime de soi et accomplir leur projet personnel.

L'hétérogénéité des besoins des élèves est par ailleurs souvent caractérisée par les postulats de Burns (1971), cités par Feyfant (2016) dans le dossier de veille sur la différenciation pédagogique en classe. Selon ces postulats, il n'y a pas deux apprenants :

- qui progressent à la même vitesse ;
- qui soient prêts à apprendre en même temps ;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- qui possèdent le même répertoire de comportements ;
- qui possèdent le même profil d'intérêts ;
- qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les théories de l'apprentissage développées par les constructivistes (dont Piaget est le représentant le plus connu) puis les socio-constructivistes (Vygotski, Bruner) sont également liées à la démarche de différenciation pédagogique : dans le constructivisme, l'élève est acteur de son apprentissage, il construit son savoir, à partir de ses propres représentations, en cherchant du sens ; l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'élève et le savoir. Le socioconstructivisme reprend cette théorie en attribuant en plus un rôle important à l'environnement social présent autour de l'élève. Celui-ci apprend beaucoup en particulier de ses camarades, par étayage lors du travail entre pairs (Bruner, 1983). Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, le travail entre pairs permet notamment un apprentissage par interactions mutuelles (Muller, 2012).

2.2. Concepts issus des recherches en sciences de l'éducation

De nombreux chercheurs ont travaillé ces trente dernières années sur l'hétérogénéité en classe et la démarche de différenciation pédagogique. Ils ont mis en avant plusieurs points importants, qui sont partie intégrante de cette démarche.

2.2.1. Le travail par groupes

Le travail par groupes peut servir d'appui à la démarche de différenciation pédagogique en classe. En effet il permet d'adapter le travail proposé au profil de l'élève, à ses ressources et à ses difficultés. Par rapport à la constitution de ces groupes, Meirieu (2009) distingue **groupes de niveaux** et **groupes de besoins** : les premiers sont constitués sur une durée assez longue (un mois, un trimestre par exemple), en regroupant dans une plage d'emploi du temps les élèves de différentes classes ayant le même niveau dans une discipline donnée. Les groupes de besoins quant à eux se font et se défont au fur et à mesure des apprentissages, regroupant les élèves pour revoir une notion mal comprise, acquérir une nouvelle méthode, surmonter des blocages grâce aux interactions entre pairs, ou dépasser les objectifs déjà atteints. Cette forme de regroupement des élèves par besoins permet une grande souplesse et une grande variabilité des groupes et évite ainsi un risque d'enfermement possible et de stigmatisation dans des groupes « ghettos ». Dans le cas de la classe qui nous intéresse, les groupes ne pourront se former qu'en son sein et non en dehors, puisque c'est le seul dispositif de ce type dans l'établissement.

Le travail en groupes permet également de favoriser la collaboration entre pairs et le tutorat, dans des groupes qui peuvent être alors hétérogènes. Les élèves tuteurs sont alors valorisés. De plus, pour transmettre leurs connaissances à l'élève tutoré, ils doivent développer une activité de métacognition et prendre du recul sur leurs propres apprentissages. Le travail en groupes existe aussi dans le cadre de la pédagogie de projet, les élèves travaillent ensemble à la réalisation d'une tâche ; le projet développe leur sens des responsabilités, leur sens de l'initiative et entretient leur motivation. Chaque élève peut avoir au sein du groupe un rôle différent, qui s'adapte à son profil et permet de le valoriser.

2.2.2. L'évaluation

Afin de cerner au mieux le profil de chaque élève et de lui proposer des activités adaptées à son niveau, il est nécessaire de mener des évaluations auprès des élèves. Perrenoud (2000) insiste sur l'importance de ces évaluations : elles doivent être diagnostiques en premier lieu pour connaître les aptitudes de chacun et établir des objectifs à atteindre ; elles sont par la suite formatives pour évaluer les progrès accomplis et ajuster les objectifs, tout au long de l'apprentissage. Dans notre cas, où les élèves arrivent dans la structure MLDS-FLE avec des niveaux très hétérogènes, l'enseignante se base nécessairement à l'arrivée de chaque élève sur des évaluations diagnostiques de ses

compétences en français et de son degré de scolarisation, pour formuler des objectifs adaptés à son niveau. Ces objectifs sont reformulés au fur et à mesure de l'année scolaire.

2.2.3. L'autonomie

Les différents auteurs insistent sur ce point essentiel pour pouvoir mener des activités pédagogiques différenciées en classe. Les élèves doivent être capables de mener à terme les tâches qui leur sont attribuées, sans avoir besoin systématiquement de la présence de l'enseignant à leurs côtés. La démarche de différenciation pédagogique permet d'accroître cette autonomie, mais elle demande également une autonomie préalable pour pouvoir se mettre en place. Il s'agit donc d'entraîner les élèves à être autonomes le plus rapidement possible. Cette autonomie est très limitée chez les élèves de la classe MLDS-FLE, qui n'ont pu la développer durant leur scolarisation antérieure ; elle l'est encore plus chez les élèves non-lecteurs, qui ne sont pas à même de lire une consigne seuls. Ce sera un point important à prendre en compte dans la mise en place des exercices d'alphabétisation au sein des cours de français.

2.2.4. Transfert et cycles d'apprentissage

Perrenoud (op. cit.) développe également deux notions importantes dans la démarche de différenciation pédagogique. La première, la notion de **transfert**, consiste en la capacité d'un individu à réinvestir ses acquis cognitifs dans une nouvelle situation, afin de créer de nouvelles compétences. Pour que ce transfert puisse se produire, l'élève doit être confronté à une situation un peu difficile et se donner les moyens de réagir. Deuxième idée importante, la différenciation pédagogique serait facilitée si les élèves pouvaient travailler par « **cycles d'apprentissage** à parcourir en deux, trois ou quatre ans », au sein d'une école « sans degré ». Ce concept de cycles n'est malheureusement pas applicable dans le cas qui nous intéresse ici, puisque les élèves sont dans une situation d'urgence liée à la courte durée de leur scolarisation et à l'approche de l'âge de la majorité.

2.2.5. Les démarches

Meirieu (op. cit.) distingue les démarches d'**individualisation** et de **différenciation** : la différenciation permet de prendre en compte chaque individu mais elle n'induit pas pour autant une approche individuelle ; elle est « *une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif* » (Feyfant, 2016). L'individualisation exclut l'élève de l'activité collective, alors que la différenciation vise à l'y inclure. Dans la démarche de différenciation, Meirieu

fait encore une distinction, entre **différenciation successive** et **différenciation simultanée** : dans la première démarche, l'enseignant utilise différents outils (oral, écrit, numérique, gestuel) et différentes situations d'apprentissage (individuelle, collective, par groupes) de manière successive, afin que chaque élève ait le maximum de chances de trouver la méthode lui convenant le mieux. Dans la deuxième démarche, à un moment donné, chaque élève réalise un travail adapté à son niveau et à ses besoins du moment, avec l'outil qui lui convient le mieux. Cette démarche, qui ne peut concerner que certains moments de la classe, peut être mise en place à l'aide de plans de travail individuels par exemple, et suppose une grande autonomie des élèves.

3. Différenciation pédagogique et didactique du FLE

Puren (2013), cité par David (2013), relève que « *la problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE depuis son émergence dans les années 1960* ». Plusieurs chercheurs ont toutefois axé leurs travaux sur la différenciation dans le contexte particulier de l'enseignement du FLE. Puren (2001) reprend les notions de différenciations successive et simultanée introduites par Meirieu (2000) dans le contexte de l'apprentissage des langues et les transforme en **variation** et **différenciation**. La variation est la « *diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre* » (Puren, 2001 :64). Dans ce cas la tâche à accomplir est la même, ainsi que l'objectif à atteindre, mais les consignes, ou les supports sont variables. La différenciation est définie par Puren telle que « *les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes* » (Puren, 2001 :65). Ici les tâches elles-mêmes sont différenciées, selon le niveau des élèves, leur profil d'apprenant, leurs stratégies d'apprentissage.

C. David (2013) a orienté sa recherche vers l'analyse des pratiques enseignantes dans une classe de FLE multilingue et multi-niveaux. Elle montre que, dans le contexte particulier qu'elle a étudié (une classe du CUEF, Centre Universitaire d'Etudes Françaises de Grenoble), l'hétérogénéité des niveaux en classe de langue peut ne pas nuire à la progression de chacun, et être parfois, au contraire, « *un tremplin pour l'apprentissage* » pour certains (David, 2013 : 365). Elle reprend dans son travail les bases conceptuelles de la pédagogie

différenciée présentées ci-dessus (travail en groupe, tutorat, autonomie, évaluation, centration sur l'apprenant) et les adapte à la classe de langue. En ce qui concerne le travail en groupe, elle étudie différentes modalités de regroupements (que nous présenterons plus loin) propices aux apprentissages.

Du côté institutionnel, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), référence européenne dans la réflexion sur la didactique et l'apprentissage des langues, recommande une approche par compétences, et une approche communicative et actionnelle en classe de langue. David (op. cit.) a ainsi mis en place dans son expérimentation cette approche par compétences, centrée sur les besoins de l'apprenant, en regroupant les élèves à certains moments en fonction de leurs compétences en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Elle insiste sur l'autonomie nécessaire des apprenants pour que la différenciation puisse être mise en place, ainsi que sur l'importance de l'auto-évaluation ; ces pratiques différenciatrices sont accompagnées et rendues possibles par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICE). Enfin, elle montre que l'utilisation de l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues (selon laquelle les apprenants réalisent des tâches en commun), permet la communication entre pairs dans l'action et favorise les apprentissages langagiers au sein du groupe, au niveau de chacun.

4. Mise en œuvre de la démarche de différenciation pédagogique en classe de FLE

Concrètement, comment mettre en œuvre en classe cette démarche ? Quels paramètres entrent en jeu dans une classe de FLE ? Nous présentons ici la démarche proposée par Catherine David (2013) dans son travail de recherche et envisageons sa possible application au contexte qui nous intéresse dans ce travail (la classe de MLDS-FLE).

4.1. Paramètres à prendre en compte

Plusieurs paramètres doivent être connus au préalable par l'enseignant. Dans le contexte qui nous intéresse, ce sont :

- le nombre d'apprenants dans la classe
- leur âge
- le nombre de niveaux différents dans la classe

- le niveau de chaque apprenant dans chaque compétence
- sa motivation à apprendre la langue étrangère
- sa ou ses langue(s) d'origine et les langues qu'il ou elle maîtrise par ailleurs
(même partiellement)
- son degré de scolarisation antérieure
- son degré d'acculturation.

4.2. Evaluation diagnostique et objectifs

Une évaluation diagnostique des quatre compétences langagières des apprenants (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) est nécessaire pour avoir une idée précise de leur niveau en français. Dans notre contexte, l'évaluation du niveau d'acculturation, et du niveau de scolarisation antérieure des apprenants est également essentielle. La progression peut ensuite être établie en fonction de ces niveaux, avec des objectifs qui pourront être différents d'un apprenant à l'autre. Il y aura alors différenciation au niveau du contenu des apprentissages.

Dans notre contexte, l'objectif de l'enseignante à la fin de l'année de scolarisation est le niveau A1 dans les quatre compétences, puisque les élèves passent l'examen du DELF–A1 au mois de juin chaque année, condition requise pour l'entrée en formation de CAP. Mais leurs compétences partielles en français à leur arrivée peuvent être déséquilibrées, comme dans le cas d'un apprenant venant d'un pays d'Afrique francophone, qui a une compétence établie à l'oral, mais qui n'a pas été scolarisé, et ne maîtrise pas l'écrit ; à l'opposé, un apprenant allophone scolarisé dans son pays présentera moins d'écart entre ses compétences partielles en français. Même si l'objectif en fin d'année est commun, les objectifs langagiers intermédiaires seront donc différents pour ces deux profils d'apprenants.

4.3. Différencier la structure du travail en classe

Cette différenciation se fait par l'alternance de moments en groupe classe entier, nécessaires pour établir et maintenir la cohésion du groupe, et en groupes plus petits de différentes natures. Catherine David propose cinq formes de regroupement qui peuvent être bénéfiques aux apprentissages et que nous pensons pouvoir être transférables dans notre contexte :

- groupe de niveau en langue (dans une compétence donnée, en compréhension

orale par exemple),

- petit groupe hétérogène
- groupe de même nationalité
- binôme ou trinôme de niveau proche ou de niveau éloigné
- groupe constitué par affinités

4.4. Différencier les supports et les outils

La différenciation peut se faire également grâce aux supports (manuels, documents authentiques) et aux outils (matériel : tableau, lecteur de CD, ordinateurs, téléphones portables). Dans le dispositif MLDS-FLE, les supports sont très limités : les élèves n'ont ni manuels, ni ordinateurs à disposition, ce qui limite les possibilités de différenciation via ces supports ; ils ont néanmoins tous un téléphone portable. David (2015) propose trois manières d'organiser les supports dans une séance de FLE :

- utiliser des supports/outils différents pour travailler un même objectif ou une même compétence : les supports sont adaptés aux niveaux des apprenants mais l'objectif langagier (par exemple une activité de compréhension orale sur un thème donné) reste commun à toute la classe ; on est dans ce cas dans une pratique de variation selon Puren (2001).

- utiliser un même support pour tous, didactisé pour plusieurs niveaux : le travail est alors fait en classe entière, avec des questions de difficulté adaptée à chacun des niveaux. Là encore on est dans une démarche de variation.

- utiliser des supports/outils différents pour travailler des objectifs ou des compétences différents. Dans ce cas, les activités proposées peuvent être très différentes (par exemple une compréhension écrite en autonomie pour un groupe, une production orale avec un groupe plus faible, des exercices de grammaire pour un autre groupe). L'enseignant circule de groupe en groupe pour aider, faire lire, faire parler, ... Cette pratique est définie comme différenciation par Puren (op. cit.).

Ces propositions de différenciation des supports/outils sont présentées dans le tableau ci-dessous (David, 2015 :10) :

Entrée « supports »	Objectifs et régulations. Ce dispositif permet de :
<p>1. Supports ≠ Objectifs fonctionnels et linguistiques = (grammaire, lexique, PO, PE, CO, CE pour tous)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Maintenir l'unité du programme - Adapter les supports aux niveaux différents - Faciliter les passerelles entre les exercices/activités - Encourager les révisions (quand les apprenants forts décident de travailler sur des supports faciles) - Encourager à faire des activités plus difficiles (quand le niveau du support est supérieur au niveau de l'étudiant) - Encourager la correction collective de tous les supports <p><u>Regroupements</u> : travail individuel ou en sous-groupe ou en dyade/triade (mise en commun possible en classe entière)</p>
<p>2. Supports ≠ Objectifs ≠ (Ex : grammaire pour les uns et CE pour les autres ; lexique pour les uns et PO pour les autres...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'adapter aux niveaux et aux besoins par compétences : à l'enseignant de travailler avec un groupe de manière approfondie pendant qu'un autre groupe travaille en autonomie sur un autre support ou objectif <p><u>Régulations</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des supports compatibles avec le temps didactique <p>Deux salles sont souhaitables.</p> <p><u>Regroupements</u> : travail individuel ou en sous-groupes de niveaux semblables, triades ou dyades (Mise en commun possible en classe entière)</p>
<p>3. Didactisation d'un support =</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir l'esprit de classe - Mieux gérer le temps didactique - Encourager les révisions ou la préparation à l'immersion <p><u>Régulations</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valoriser les textes ou les vidéos explicites -Viser un objectif culturel -Adapter les consignes : rendre les consignes plus simples (proposer la transcription d'un document sonore, écouter le texte, focaliser sur le lexique de base, poser des questions de repérage ou plus complexes (limiter le nombre d'écoutes d'un document sonore, proposer des questions pour une compréhension détaillée de la situation et du lexique) <p><u>Regroupements</u> : classe entière (possibilité de travail individuel, en sous-groupe, en dyade/triade)</p>

Figure 5: gestion des supports dans une classe de Fle multi-niveaux (David, 2015 :10)

5. Faiblesses et atouts

Plusieurs chercheurs pointent les faiblesses -ou les difficultés- et les atouts de la démarche de différenciation pédagogique.

5.1. Du point de vue de l'apprenant

David (2013) liste plusieurs difficultés évoquées par les élèves lors de son expérimentation de la différenciation en classe de Fle : attente parfois trop longue du

professeur lors du travail en groupes, concentration rendue difficile par le bruit ambiant, frustration devant des activités trop faciles ou trop difficiles, travail en autonomie trop conséquent. Dans notre contexte ce dernier point peut poser problème dans la mesure où plusieurs apprenants sont illettrés et ne sont pas autonomes -en début d'année scolaire- vis-à-vis de la lecture des consignes ou de textes courts.

Par ailleurs, le regroupement d'élèves peut être parfois ressenti comme une stigmatisation ; pour éviter cet écueil, ce regroupement doit plutôt « *se traduire par la constitution de groupes de besoins ou de projets permettant la coopération entre pairs* » (Meirieu, 2009, repris par Feyfant, 2016).

Mais les apprenants tirent de nombreux avantages de cette démarche (David, 2013): apprentissage du travail en équipe, réflexion sur son propre apprentissage et ses progrès, développement de l'autonomie, tutorat (dans lequel le tuteur est valorisé et apprend autant que le tutoré). Pour les élèves les plus motivés, à condition qu'ils ne soient pas débutants complets (ou qu'ils soient habitués à apprendre des langues), David (op. cit.) montre que les progrès sont plus rapides dans une classe de niveaux hétérogènes que dans une classe de niveau supposé homogène (qui n'existe pas dans la réalité).

5.2. Du point de vue de l'enseignant

L'objectif de l'enseignant est de faire progresser des élèves de niveau différent comme s'ils faisaient partie d'un groupe homogène, tout en les préparant, dans notre contexte, à l'examen du DELF-A1. Pour atteindre cet objectif, il doit entretenir leur motivation en leur proposant des activités adaptées à leur niveau. Pour ce faire, l'enseignant doit avoir bénéficié d'une réelle formation sur le sujet ; il est difficile pour lui de mettre en place une différenciation pédagogique efficace sans connaissances préalables. Or la formation des enseignants en France offre peu de ressources sur ce sujet et les prépare généralement à « *un enseignement face à un groupe-classe ressemblant à une entité de niveau moyen, recevant le même savoir, selon la même méthode d'apprentissage* » (Feyfant, 2016).

La mise en place de la différenciation se révèle chronophage, tant dans la phase de définition des objectifs et des progressions multiples, que dans la préparation des séances et dans la correction. Elle demande également de la créativité et de l'imagination et « *exige une réflexion pédagogique, la nécessité pour l'enseignant de savoir se remettre en question, être flexible* » (Beuchat, 2015, cité par Feyfant, op. cit.). Pendant la séance, la différenciation

peut engendrer en outre un sentiment de frustration ou de culpabilité devant la difficulté à gérer les différentes tâches et niveaux (David, op. cit., Feyfant, op. cit). Enfin, cette démarche demande une grande autonomie des apprenants ; l'intégration dans le groupe de débutants peut s'avérer difficile à gérer pour l'enseignant.

Toutefois, lorsque l'enseignant arrive à mettre en place une pédagogie différenciée, il a la satisfaction de voir chaque élève progresser à son niveau. Il connaît également mieux le niveau et les besoins par compétence de chacun de ses élèves, et entretient « *une proximité plus grande* » avec chaque élève « *à force de s'intéresser en particulier à chacun* » (David, 2009). En outre, il enrichit sa pratique : il n'est plus seulement un « *dispensateur de savoirs* » mais devient « *l'organisateur de situations d'apprentissages variées* » (David, 2013).

Dans ce chapitre j'ai voulu montrer sur quels concepts se basait la démarche de différenciation pédagogique et comment on pouvait la mettre en oeuvre, en particulier dans une classe de langues. Me voici ainsi mieux armée pour avancer dans ce mémoire et proposer des pistes de différenciation pédagogique pour la mise en place des exercices d'alphabétisation pour les élèves non-lecteurs de la classe de MLDS-FLE. Je vais présenter dans la troisième partie de ce travail les exercices d'alphabétisation que j'ai développés, la démarche de différenciation qui a pu être mise en place en classe et les résultats qui ont été obtenus. Nous verrons également si la deuxième hypothèse en réponse à notre problématique, qui postule que la mise en place de ces exercices permet de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe, est vérifiée.

Partie 3

-

**Présentation des outils développés, test d'une partie des
outils et analyse**

Chapitre 5. Développement des outils, test et analyse

Parallèlement à ces recherches théoriques, j'ai cherché à savoir quelles méthodes et démarches pédagogiques étaient utilisées ou mises en place dans différents dispositifs accueillant des grands élèves allophones, en particulier dans la gestion de l'hétérogénéité des groupes. Ces données recueillies sur terrain, reliées aux résultats de mes recherches théoriques, m'ont donné à la fois un cadre pour le développement des outils d'alphabétisation pour les élèves NSA et des pistes sur les démarches pédagogiques pour les mettre en place. Dans ce dernier chapitre je vais donc présenter les données recueillies sur le terrain, les outils développés à la suite de l'analyse de ces données, et le test qui en a été fait lors de séances menées en classe. Je tenterai également d'évaluer si j'ai pu répondre à la problématique initiale, à savoir : peut-on gérer l'hétérogénéité d'une classe d'élèves allophones mêlant lecteurs et non-lecteurs grâce à des outils d'alphabétisation ?

1. Analyse des données

Afin de me rendre compte de la manière dont les enseignants des dispositifs d'accueil de grands élèves allophones géraient l'hétérogénéité dans leurs classes, je suis allée observer des séances de français et d'alphabétisation dans le dispositif de Voiron, et des séances de français dans deux dispositifs grenoblois.

1.1. Gestion de l'hétérogénéité à la MLDS-FLE du lycée de Voiron

Il m'a paru intéressant par rapport à la problématique de ce travail de collecter des données en observant une séance de français, mais également en observant une séance d'alphabétisation. En effet, les cours d'alphabétisation, destinés au départ aux élèves NSA seulement, sont suivis par toute la classe pour éviter de stigmatiser ces élèves (entretien 2, annexe 3 p.123). Il est donc intéressant d'observer comment l'hétérogénéité est gérée dans ces cours. Le but de ces observations n'était évidemment pas de pointer des difficultés inhérentes au dispositif, mais de faire un « état des lieux » initial, de manière à pouvoir proposer ensuite des pistes de travail. J'ai pu observer trois séances d'enseignement, une en français et deux en alphabétisation, qui m'ont permis à la fois de constater de visu la très grande hétérogénéité de ce public et la façon dont les enseignants la prenaient en compte.

Durant les trois séances auxquelles j'ai assisté (leur déroulement est décrit respectivement en annexes 4 et 5 p. 128 et p.131), je n'ai pas observé de démarche de

différenciation. Aussi bien en français qu'en alphabétisation, les élèves ont eu le même travail à faire ; la gestion de l'hétérogénéité s'est faite dans les moments de travail individuel, où chacun a pu avancer à son rythme et selon ses capacités, avec l'aide ponctuelle de l'enseignant(e). Ce constat a été relayé dans les entretiens avec les enseignants, qui ont évoqué la difficulté à introduire une démarche de différenciation, et ont mis en avant le ressenti parfois négatif des élèves lorsqu'un travail différent leur est proposé ainsi que la grande importance accordée au regard des autres :

E : Lorsque nous avons le temps de bien préparer les séances, nous pouvons différencier les enseignements mais il faut effectivement être très fins dans cette différenciation car les élèves le prennent souvent mal et même s'ils se retrouvent en très grande difficulté, ils veulent essayer (pour faire comme les autres !) et "refusent" parfois d'avoir un travail différent. Le regard des camarades de classe est très important pour eux ! Et cela peut être source de moqueries ou de sentiment de supériorité entre des cultures et nationalités différentes, ceci n'est pas très présent mais peut se faire ressentir à certains moments stratégiques de l'année (période des conseils de classe, orientation, ...). Il est donc malgré tout important de rester vigilant à cela. (échange de mails avec l'enseignante, annexe 3 p.123)

En alphabétisation : L'enseignant ne met pas en place de différenciation au niveau des activités ou des supports. Il a essayé d'utiliser le CDRom « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde » mais dit que les élèves n'ont pas adhéré au travail sur ordinateur (quelques ordinateurs présents dans la salle de cours en début d'année) ; il n'a pas pu utiliser cette ressource sur papier. Tous les élèves font donc les mêmes activités. (notes prises pendant l'entretien avec l'enseignant, annexe 5 p.131)

L'enseignante de FLE dit utiliser à certains moments une pédagogie différenciée, mais compte tenu de la charge de travail qu'elle a en plus de l'enseignement (coordination du dispositif et suivi du projet professionnel des jeunes), elle manque de temps pour la mettre en place plus régulièrement. Elle rapporte que lorsqu'elle différencie, les situations les plus porteuses sont le travail par binôme ou groupe hétérogène, avec des objectifs clairs pour chacun des élèves :

Avec ce profil d'élèves, le plus porteur est le travail en équipe ou binôme (composé d'un élément moteur et d'un élève en plus grande difficulté). Les activités et les objectifs doivent leur être précisés avant le démarrage de l'exercice ; cela permet de s'assurer que chacun fournira des efforts. Car le côté "pervers" de ce travail en équipe est que certains se laissent porter par peur de mal faire, par crainte de faire voir aux autres ses difficultés ou par économie ! (entretien 2, annexe 3 p.123)

L'enseignante utilise donc une démarche de différenciation par la structure du travail en classe, avec une répartition des élèves soit en petits groupes hétérogènes soit en binômes hétérogènes (on retrouve ici des modalités de regroupement proposées par David (2013), présentées dans le chapitre 4, §4.3). Dans ce cas elle différencie également les objectifs visés, précisant par exemple deux objectifs différents dans un travail en dyade avec un élève moteur et un élève en difficulté. Elle pointe cependant la volonté des élèves de « faire comme les autres », de ne pas « faire voir ses difficultés », déjà évoquées ci-dessus et également le

développement possible d'une stratégie d'évitement ou de contournement de la difficulté, en s'abritant derrière un élève plus fort.

Par ailleurs, l'enseignante n'a jamais bénéficié d'une formation spécifique sur les pratiques de différenciation pédagogique et se forme donc seule par « tâtonnement expérimental ». On retrouve ici un des écueils pointés lors de nos recherches théoriques sur la différenciation pédagogique, selon lequel cette pratique ne s'invente pas et demande une formation spécifique des enseignants, qui ne sont pas initialement préparés à la mettre en place (Feyfant, 2016 : 21).

Un dernier point constaté lors des séances d'observation est l'absence de supports sur les murs de la classe, auxquels les élèves pourraient se référer. Même s'il n'est pas directement lié aux pratiques de différenciation pédagogique, ce point nous semble important dans la mesure où un affichage clair et construit permet aux élèves en difficulté d'avoir des référents facilement accessibles. Après discussion, il ressort que les élèves ont changé de salle il y a peu de temps et que les enseignants n'ont pas encore eu le temps de l'aménager (annexe 4 p.128).

1.2. Gestion de l'hétérogénéité dans deux dispositifs à Grenoble

Comment l'enseignement de français en classe hétérogène est-il mis en place dans d'autres dispositifs pour un public semblable ? Afin de tenter de répondre à cette question, j'ai eu un entretien avec l'enseignante de la classe UPE2A du collège Village Olympique à Grenoble, puis j'ai observé une séance de français dans ce dispositif, ainsi qu'une séance de français dans la classe MLDS-FLE du lycée Mounier à Grenoble. Les notes prises lors de l'entretien et des séances figurent en annexes 6 et 7 (p.135 et 137).

1.2.1. Dispositif MLDS-FLE lycée Mounier, Grenoble

20 élèves sont inscrits dans ce dispositif, qui accueille un public similaire à celui du lycée de Voiron. Mais à la différence de ce dernier, les élèves sont répartis en deux groupes de 10 : un groupe de lecteurs (en alphabet latin) et un groupe de « petits lecteurs » ou non lecteurs. Les séances d'enseignement en FLE sont dédoublées et sont assurées par l'enseignante de FLE et une autre enseignante du lycée -intervenant en FLE et en arts plastiques- dans deux salles voisines et communicantes. Les enseignantes s'occupent alternativement d'un groupe ou de l'autre.

Des supports pédagogiques sont présents sur les murs de la classe, en particulier l'alphabet latin, les différentes graphies correspondant à quelques sons, ainsi que les conjugaisons au présent. L'enseignante fabrique ses fiches de travail et s'appuie sur la « Grammaire progressive du français, niveau débutant complet ».

Pendant la séance observée (3h), l'enseignante de FLE a travaillé pendant 2h avec le groupe de non lecteurs en alphabétisation, puis l'autre enseignante a pris en charge ce groupe pendant l'heure suivante pour un travail sur l'intonation et l'attitude corporelle à travers l'apprentissage d'une poésie (notes prises pendant la séance, annexe 7 p.137). Dans la séance d'alphabétisation, le faible effectif et l'hétérogénéité moindre ont permis de suivre chaque élève. L'enseignante a donné les mêmes activités et les mêmes supports à tous les élèves, mais en différenciant à certains moments les objectifs :

Tous les élèves du groupe d'alphabétisation ont la même activité mais avec parfois des objectifs différents : dans la phase d'écriture en particulier, certains ont pour objectif d'écrire quelques mots dans le bon ordre pour faire une phrase simple sous une image, alors que d'autres doivent écrire une ou plusieurs phrases plus complexes sous chaque image. (notes prises pendant la séance, annexe 7 p.137)

On retrouve ici une pratique de différenciation pédagogique au niveau des objectifs langagiers intermédiaires (présentée chapitre 4, §4.2), mais dans un groupe moins hétérogène que dans la classe de MLDS-FLE à laquelle nous nous intéressons, dans la mesure où l'organisation permet dans ce dispositif le dédoublement du groupe en lecteurs et non-lecteurs. Cette séance m'a donc permis d'observer un cours mêlant alphabétisation et enseignement du français pour des élèves allophones peu ou mal scolarisés antérieurement, avec une pratique de différenciation pédagogique au sein du groupe des non-lecteurs.

1.2.2. Dispositif UPE2A du collège Village Olympique, Grenoble

Ce dispositif accueille 15 élèves, affectés en classe ordinaire de la 6^{ème} à la 3^{ème}, et regroupés en UPE2A à certains moments de leur emploi du temps, jusqu'à 15h par semaine pour les plus en difficulté en français (12h en FLE et 3h en alphabétisation pour les non lecteurs). Les élèves ne sont donc pas tous présents à toutes les séances. Une AVS (Assistante de Vie Scolaire) est affectée à la classe et seconde l'enseignante auprès des élèves les plus en difficulté. L'enseignante utilise le CDRom « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde » (Lecocq, 2012), à la fois en version numérique et en version papier : les élèves travaillent une semaine en collectif au vidéoprojecteur sur une fiche-son du CDRom (la description de ce dernier a été faite au chapitre 3, § 4.4 p.53), puis le travail

correspondant à cette fiche est effectué individuellement sur papier la semaine suivante. Chaque élève a également son dossier sur l'ordinateur de la classe et peut accéder à son propre parcours dans le logiciel, pour faire des exercices de phonétique et de discrimination auditive, ce qui permet une différenciation pédagogique à certains moments dans la classe. L'enseignante s'appuie aussi sur le « Vocabulaire progressif du français, niveau débutant complet » (Lombardini et al, 2015). Elle utilise par ailleurs des manuels de CP pour certaines activités ainsi que des ressources internet pour l'école primaire (en particulier <http://www.les-coccinelles.fr> et <http://www.dixmois.fr>). L'enseignante dispose enfin de tablettes numériques, à raison d'une par élève. L'utilisation des nouvelles technologies via ces tablettes l'aide à mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe (on rejoint ici la préconisation de David (2013), chapitre 4 §3). Plusieurs supports sont présents sur les murs de la classe, qui concernent en particulier la phonologie et les correspondances grapho-phonologiques en français.

La séance observée regroupe tous les élèves. Ils sont allés au cinéma le matin même et la séance porte sur la restitution de la trame du film, de manière collective à l'oral, et sur l'expression de l'avis de chacun. Ce travail se fait sur tablettes informatiques, que les élèves ont visiblement l'habitude d'utiliser en classe. Une différenciation pédagogique est prévue au niveau des productions des élèves : pour exprimer leur avis, ils peuvent choisir d'utiliser l'oral (enregistrement sur la tablette par Tellagami), le dessin (par Sketchbook) ou l'écriture (par Notes). En fonction de leur choix, les élèves sont répartis par groupes et travaillent individuellement sur leur tablette, mais également collectivement au sein du groupe en échangeant des idées, du vocabulaire, des conseils techniques. Les groupes sont donc formés a priori indépendamment du niveau ou de l'âge des élèves, mais selon la production finale choisie. Il s'avère que le choix se fait également par affinités entre les élèves, puisque les élèves choisissent ensemble de réaliser une production orale, écrite ou par le dessin. La classe est organisée par îlots correspondant aux groupes et l'enseignante se déplace entre les îlots pour réexpliquer, encourager, aider. L'AVS s'occupe d'une élève non lectrice pour l'aider à écrire quelques mots (les modalités de travail, le déroulement de la séance et les notes prises au cours de cette séance sont présentés en annexe 6).

L'observation de cette séance, outre la découverte d'outils, m'a permis de voir des pratiques très intéressantes de différenciation pédagogique à travers notamment l'utilisation d'outils numériques. Ces pratiques ne me paraissent cependant pas directement transférables

actuellement à notre contexte. Le public dans ce dispositif est différent du public auquel nous nous intéressons dans ce travail, à plusieurs niveaux :

- ✓ Les élèves sont presque tous lecteurs (sauf une) ;
- ✓ Leurs objectifs d'apprentissage sont moins « urgents », dans la mesure où ces jeunes ont plusieurs années de scolarisation devant eux avant d'être majeurs et de devoir former un projet professionnel pour espérer rester sur le territoire français. La « pression » sur ces apprentissages est donc un peu moindre.
- ✓ Ils sont plus autonomes dans leur travail.
- ✓ Le matériel informatique très limité dont dispose le dispositif MLDS-FLE à Voiron ne permet pas d'utiliser les nouvelles technologies pour mettre en place une différenciation pédagogique.

1.3. Pistes pour l'élaboration des outils

La réponse à notre problématique, relative à la gestion de l'hétérogénéité du niveau des élèves de la classe de MLDS-FLE du lycée de Voiron, passe par le développement d'outils d'alphabétisation pour les élèves non-lecteurs de cette classe. Les données recueillies relatives au niveau de ces élèves et les recherches théoriques dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en langue seconde m'ont permis d'établir des pistes pour le développement de ces outils :

- ✓ Afin que les élèves non lecteurs, en difficulté pour suivre les cours de français langue seconde dispensés au groupe, puissent être actifs et progresser pendant ces cours, j'ai proposé de concevoir pour eux des exercices d'alphabétisation portant sur le lexique étudié pendant les séances de français ; les élèves non lecteurs pourront ainsi suivre le même cours que les autres, avec un même grand objectif général d'apprentissage du lexique lié à un thème, et des objectifs intermédiaires spécifiques de lecture et d'écriture.
- ✓ Ces exercices s'appuieront, selon la théorie de Rafoni (2007), sur du lexique connu à l'oral (en compréhension et en production), qui devra être vu ou réactivé en début de séance.

- ✓ La mise en œuvre d'une différenciation pédagogique étant, comme nous l'avons constaté dans le paragraphe précédent, difficile dans ce type de dispositif, une réflexion sera indispensable sur la façon de proposer ces exercices aux élèves non-lecteurs.

2. Développement des outils

Dans cette partie sont présentés les exercices d'alphabétisation, destinés aux élèves NSA, que j'ai développés durant ce travail.

2.1. Principes communs

- *des exercices plutôt que des activités ou tâches :*

Berger (2013 :97), s'appuyant sur le travail de Bouchard (1985 :65-71), établit une distinction précise entre tâche, activité et exercice. La tâche est une pratique réelle avec une communication au service de l'action ; l'activité est une pratique communicative mais avec des interactions simulées ; l'exercice enfin consiste en un entraînement formel sans pratique communicative. Ce sont donc des exercices, et non des tâches ou activités, que j'ai conçus dans ce travail ; ils offrent un cadre de travail guidé et répétitif, qui conduit à la systématisation et à la mémorisation et se veut rassurant et sécurisant pour les apprenants NSA.

- *des exercices s'inscrivant dans la phase alphabétique :*

Les exercices s'inscrivent dans la phase alphabétique de l'apprentissage de la lecture. Cette phase suit la phase logographique et précède la phase orthographique. J'ai suivi la méthode développée par Rafoni et présentée dans le chapitre 3 : par tâtonnement phonologique, les élèves déchiffrent les mots et les reconnaissent (d'où la nécessité qu'ils soient déjà connus à l'oral, en compréhension et en production). Les exercices sont de difficulté croissante et abordent différentes compétences à acquérir dans cette phase alphabétique. Ils ont également pour objectif le travail de la segmentation de la chaîne écrite (nous avons vu dans le chapitre 3 § 3.3.1 que cette segmentation n'existait pas à l'oral et nécessitait un apprentissage spécifique).

- *des exercices écrits nécessitant un travail oral préalable :*

Ce sont des exercices écrits, qui ne se suffisent pas à eux-mêmes ; il est indispensable au préalable de travailler :

- ✓ d'une part l'acquisition du lexique concerné à l'oral, en compréhension et en production ;
 - ✓ d'autre part, au préalable ou en parallèle, le développement de la conscience phonologique des apprenants, pour leur permettre d'entrer dans la phase alphabétique et de progresser : jeux oraux sur les syllabes, les rimes, les phonèmes.
- *des exercices conçus par thèmes d'apprentissage du FLE*

Pour construire les exercices, je me suis appuyée sur mon expérience en classe de CP et sur l'outil « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde », qui propose des exercices d'alphabétisation pour jeunes allophones. Dans cet outil les exercices suivent une progression phonologique, avec un lexique choisi pour les sons qu'il contient et pour son utilisation fréquente par les élèves (vocabulaire de l'école et du quotidien). J'ai choisi ici de suivre une construction thématique (suivant la progression de l'enseignante en FLE) pour que les exercices puissent être réalisés dans chaque séquence sur un thème donné, pendant que les élèves lecteurs travailleront sur le même lexique à l'écrit ; le lexique travaillé dans les exercices est donc celui que les élèves apprendront en français pendant la séquence concernée. Autre différence, dans l'outil « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde », les exercices utilisent les écritures cursive et scripte alors que nous privilégions les écritures scripte et majuscule. En effet, après discussion avec l'enseignante (entretien 2, annexe 3 p.123), j'ai décidé de ne pas utiliser l'écriture cursive, que les élèves ont assez rarement besoin de déchiffrer et encore moins d'écrire, que ce soit au quotidien ou dans leur future formation de CAP.

- *un lexique de référence pour chaque thème :*

Au début de chaque série d'exercices est proposé un lexique de référence (images + mots), de façon à ce les élèves puissent retrouver les mots étudiés facilement. Ce type d'outils existe pour certains thèmes dans l'enseignement primaire en France et dans l'enseignement du français pour un public allophone. Cependant il n'est jamais parfaitement adapté à l'utilisation souhaitée. Je m'en suis donc inspirée pour créer des référentiels adaptés à notre contexte. J'ai utilisé en particulier les dessins du site « La maternelle de moustache » (<http://jt44.free.fr/>). Ce lexique de référence pourra être agrandi et affiché sur les murs de la

classe afin que les élèves puissent l’avoir sous les yeux à tout moment dans la classe. Voici un exemple de référentiel issu de la séquence sur les consignes (annexe 9 p. 141) :



- une consigne claire et imagée pour chaque exercice :

Pour chaque exercice, une seule consigne est donnée et elle est écrite le plus simplement possible. Le verbe principal est imagé, afin que la consigne puisse être comprise sans être lue. Le premier item de chaque exercice est montré en exemple lorsque c’est possible. Voici un exemple de consigne et de début d’exercice (tiré de la séquence sur les consignes, annexe 9 p.141) :

2 Entoure les mots étiquettes 

relie	écris	lis	coche	entoure	barre
selie	éoris	tis	ooche	enloure	parre
<u>relie</u>	épris	liz	cocle	antoure	oarre
relue	écрус	ils	cocha	entoure	barre

(suite en annexe 9 p.141)

- des exercices de manipulation d’étiquettes

J’ai pris le parti d’insérer des exercices amenant à découper et coller des étiquettes, pour trois raisons : ils permettent d’une part aux apprenants de manipuler les étiquettes mots,

ce qui peut les aider à mieux mémoriser les mots étudiés ; ces exercices, d'autre part, apportent une touche plus ludique dans une gamme assez austère ; enfin, ils permettent aux jeunes non ou peu scolarisés antérieurement d'utiliser ciseaux et colle et de développer leurs compétences dans la manipulation de ces outils (que les enfants scolarisés en France utilisent essentiellement en cycles 1 et 2 de l'école primaire). L'enseignante du dispositif confirme ce point (entretien 2, annexe 3 p.123) :

Ils (les élèves) n'ont pas eu pour la plupart l'expérience de découpage, collage qui a lieu à l'école primaire en France. Ils en ont besoin, et ne rechignent pas à ces activités, au contraire. Certains ont besoin de beaucoup de temps pour les faire.

Dernier point, les exercices ne sont pas destinés à être tous faits pendant une séance. Ils se veulent plutôt partie d'une banque d'exercices, dans laquelle l'enseignant(e) peut piocher à sa convenance, selon le contexte et le niveau des apprenants concernés.

2.2. Thèmes abordés dans la banque d'exercices

Nous avons convenu avec l'enseignante des thèmes à aborder dans ces exercices, qui suivent donc la progression en français de l'enseignante en début d'année. Ces thèmes sont revus dans le courant de l'année, dans le cadre d'une progression spiralaire qui permet de revenir sur chaque séquence et d'inclure les élèves arrivés en cours d'année :

- l'alphabet
- les consignes
- le matériel scolaire, les couleurs, les nombres de 1 à 100
- la structuration de l'espace
- le repérage dans le temps

Les exercices ont été élaborés dans l'ordre des séances prévues en classe. Le projet ayant réellement débuté en janvier, le travail autour de l'alphabet, des consignes et du matériel scolaire avait déjà été fait par l'enseignante, même pour l'élève arrivé en début de mois. Nous avons convenu avec l'enseignante de travailler sur le lexique de la structuration de l'espace pour la première séance (prévue le 13 février). Ce sont donc les exercices correspondant à cette séquence qui ont été élaborés et testés en premier. Ensuite, j'ai construit des exercices sur le repérage dans le temps, testés lors d'une deuxième séance

(prévue le 2 mai). En parallèle j'ai conçu les exercices concernant l'alphabet, les consignes, le matériel scolaire, les couleurs et les nombres, qui seront testés à la rentrée prochaine.

2.3. Typologie des exercices proposés

- *Exercices de discrimination visuelle*

Le premier type d'exercices de chaque séquence a pour objectif la discrimination visuelle, à travers différentes consignes : associer chaque mot dans les écritures scripte et majuscule ; reconnaître les lettres de chaque mot ; reconnaître un mot étiquette, avec des intrus contenant des graphies très proches. Voici par exemple trois exercices tirés de la séquence sur le lexique des consignes (annexe 9 p.141) et de la séquence sur le lexique du matériel scolaire (annexe 10 p.146) :

1 Relie les mots 

ECRIS	•	•	barre
COCHE	•	•	cherche
LIS	•	•	écris
DESSINE	•	•	barre
CHERCHE	•		coche
BARRE	•	•	lis

2 Entoure les mots étiquettes 

relie	écris	lis	coche	entoure	barre
selie	éoris	tis	ooche	enloure	parre
<u>relie</u>	épris	liz	coche	antoure	oarre
relue	écрус	ils	cocha	entoure	barre
relle	écris	lus	coche	entoune	bane
reile	ècris	lis	doche	entoure	borre
relia	écris	sil	coche	entonne	barre
relle	écnis	lis	cache	endoure	bame

 Entoure les lettres des mots

crayon

r	t	s	e	a
i	n	y	c	m
o	f	v	d	u

livre

s	e	b	i	a
l	c	m	u	v
o	r	g	t	p

Certains exercices portent sur les graphèmes présents dans un mot, à travers la consigne : compléter un mot avec la bonne lettre.

- *Exercices portant sur les syllabes*

Le deuxième type d'exercices a pour objectif le découpage des mots en syllabes, à travers différentes consignes : entourer les syllabes des mots, retrouver une syllabe dans les mots, relier les syllabes pour former les mots, découper les syllabes et les coller pour former les mots. Voici par exemple deux exercices de reconnaissance des syllabes pour former les mots, issus des séquences sur les consignes (annexe 9 p.141) et sur le matériel scolaire.

Entoure les bonnes syllabes pour refaire le mot

		
com	blè	te
ron	plè	se

	
ne	lie
re	bie

		
le	ca	pie
re	co	qie

	
co	cle
ca	che

3 Relie les syllabes pour former les mots



Je relie

trou	•	•	lo
ca	•	•	çon
gar	•	•	seaux
ci	•	•	sse
cra	•	•	lle
sty	•	•	gle
feui	•	•	yon
fi	•	•	lle
co	•	•	hier
rè	•	•	lle

• *Exercices portant sur les mots*

Le troisième type d'exercices porte sur la reconnaissance des mots dans leur globalité et sur leur écriture, à travers les consignes : découper les étiquettes et les coller sous l'image correspondante, recopier les mots. L'exercice présenté en exemple est tiré de la séquence sur le lexique du matériel scolaire (annexe 10 p.146) :

3 Découpe les mots et colle-les sous le bon dessin



une trousse	une gomme	un dictionnaire	un garçon
une image	des feuilles	une fille	un cahier
un livre	une règle	un crayon	une gomme

- *Exercices portant sur les phrases*

Le dernier type d'exercices proposés porte sur l'utilisation des mots travaillés dans des phrases, à travers les consignes : lire une phrase en séparant les mots, remettre les mots dans l'ordre d'une phrase, utiliser le bon mot dans une phrase. En voici deux exemples tirés de la séquence sur le matériel scolaire (annexe 10 p.146) :

copie


Sépare les mots dans les phrases. Recopie les phrases

LE GARCON DE COUPE UNE FEUILLE.

LA FILLE DESSINE.

IL LIT UN LIVRE.

ELLE ECRIE DANS LE CAHIER.

LE GARCON COLLE LES ÉTIQUETTES.

copie


Remets les mots dans l'ordre pour faire des phrases puis recopie-les

fille étiquettes la les coupe

La fille coupe les étiquettes.

dictionnaire lit elle le

dans cahier il son écrit

rouge un a garçon le trousse sa stylo dans

3. *Test d'une partie des outils et analyse*

Nous n'avons pu tester les outils développés que pendant deux séances, menées au lycée de Voiron. Une troisième séance a été effectuée par la suite, mais elle ne concernait pas ces outils. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce faible nombre de séances : le stage dans ce dispositif n'a pas été demandé par l'enseignante, c'est moi qui suis venue spontanément lui proposer de travailler avec elle ; suite à son accord, nous avons élaboré une proposition de stage, en collaboration avec le CASNAV de Grenoble et sous la responsabilité de ce dernier. L'enseignante n'avait donc pas prévu initialement de séances dédiées à ce stage et, compte-tenu du nombre limité d'heures d'enseignement de FLE sur l'année et de l'urgence dans laquelle les apprentissages doivent être faits en MLDS-FLE, elle n'a pu dégager que deux séances pour me permettre ces tests. De plus, un projet contes mené par l'enseignante à partir du mois d'avril a encore réduit les possibilités d'intervention. Néanmoins ces deux séances ont été riches en enseignements et ont permis un premier bilan.

3.1. *Séance sur le lexique de structuration dans l'espace*

Pendant cette séance, menée le 13 février, j'ai voulu mettre en place une démarche de différenciation, en proposant un travail différent aux élèves lecteurs et aux élèves « petits-lecteurs » - nous garderons ce terme pour qualifier les élèves non ou peu scolarisés antérieurement, puisqu'à cette époque de l'année ils sont tous « entrés dans la lecture » et sont capables d'utiliser le décodage grapho-phonologique, au moins pour des sons simples. Ils sont donc, suivant Rafoni (2007), dans la phase de lecture en production vocale, ou lecture dialoguée.

La séance s'est déroulée en suivant 6 étapes, résumées dans le tableau ci-dessous :

Etape	Durée	Objectif	Organisation	Déroulement	Matériel
1	5 min	Entrer dans l'activité Découvrir ou se rappeler des mots concernés	Collective	- L'enseignante montre une situation et demande aux élèves de la décrire (ex : le lion est devant la boîte). Vocabulaire : sur, sous, devant, derrière, à gauche, à droite, entre, dans, à l'intérieur de	- boîte - peluche

2	15 min	S'approprier les mots à l'oral en compréhension et en production	Collective	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante montre des positions, les élèves énoncent le mot correspondant. - Quelques élèves viennent prendre la place de l'enseignante à tour de rôle et faire faire l'activité à leurs camarades. - L'enseignante dit une phrase, les élèves réalisent la situation énoncée (ex : la règle est sous la table). 	<ul style="list-style-type: none"> - boîte - peluche - petit matériel scolaire pour chacun
3	10 min	Ecrire les mots	En binôme Collective	<ul style="list-style-type: none"> - Par 2, les élèves essayent d'écrire les mots au brouillon - Mise en commun collective au tableau, un élève vient écrire chaque mot, validation par les pairs et par l'enseignante. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 feuille de brouillon pour 2
4	30 min	Travailler sur les mots à l'écrit : 1- pour les non lecteurs, lire et écrire les mots étudiés 2- pour les lecteurs, mémoriser les mots étudiés et les utiliser dans des exercices en contexte	Individuelle Démarche de différenciation - supports ≠ - objectifs ≠	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignante parle des 2 groupes de travail, en explique la raison. - l'enseignante donne les consignes au groupe des lecteurs. - l'enseignante donne les consignes au groupe des non-lecteurs, en les regroupant à côté du tableau pour pouvoir montrer des exemples. 	Fiches de travail pour les 2 groupes
5	10 min	Ecouter les phrases écrites par les lecteurs et les valider ou non	Collective	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves du groupe des lecteurs viennent lire au tableau les phrases qu'ils ont écrites (sur les positions de chacun dans la classe). - Les autres valident ou non les phrases en observant la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases écrites par le groupe des lecteurs pendant l'étape 4

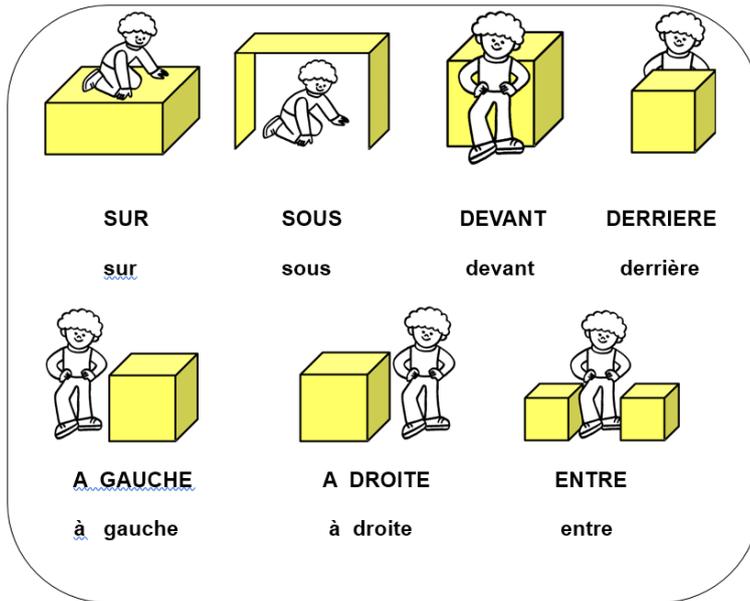
6	20 min	Utiliser les mots en contexte	Par groupes de 5 ou 6, mêlant lecteurs et non-lecteurs	Chaque groupe compose un « tableau humain » et le présente à la classe : les autres groupes doivent décrire à l'oral et/ou à l'écrit la position de chacun des membres du tableau.	
---	--------	-------------------------------	--	--	--

Figure 6 : Déroulement de la séance sur le lexique de la structuration de l'espace

Les deux premières étapes, orales et proposées de façon ludique (manipulation, jeux, devinettes) ont emporté l'adhésion du groupe (voir le déroulement complet de la séance en annexe 13).

Lors de la troisième étape, les élèves devaient écrire, par deux, les mots vus à l'oral dans les deux premières étapes, sur une feuille de brouillon, en se mettant d'accord entre eux sur la façon d'écrire chaque mot. J'escomptais une discussion dans chaque binôme autour de l'écriture des mots, dans le but de faire travailler les élèves sur les correspondances grapho-phonologiques et de se mettre d'accord entre pairs. J'ai transposé ici un exercice que je pratique régulièrement en classe de CP, où les élèves prennent plaisir à discuter et argumenter autour de l'écriture des mots. Or pendant cette séance, cette discussion n'a pas vraiment eu lieu, la situation la plus courante étant que l'un des élèves a écrit le mot sans se soucier de l'autre. Les élèves ont eu du mal à comprendre que je leur demandais une production pour deux, et ont réclamé des feuilles de brouillon pour chacun. Cet exercice ne leur était pas familier et il aurait fallu pouvoir le proposer plusieurs fois pour atteindre l'objectif visé.

Avant d'aborder la quatrième étape, j'ai expliqué à la classe qu'il y allait y avoir deux groupes de travail sur les mots vus à l'oral, un groupe travaillant sur la lecture et l'écriture de ces mots et l'autre groupe travaillant sur leur utilisation dans des phrases. La consigne des exercices a été d'abord donnée au groupe des lecteurs, qui s'est mis au travail (détaillé plus loin) ; j'ai pu alors faire venir le groupe des « petits-lecteurs » près du tableau pour expliquer les exercices d'alphabétisation. En tête de la fiche d'exercices était reporté le lexique de référence des mots étudiés, que les élèves ont pu consulter dès qu'ils en ont eu besoin :



J'ai d'abord présenté aux élèves deux exercices de discrimination visuelle, reportés ci-dessous (seulement deux sur les trois conçus -voir en annexe 11-, pour ne pas rallonger le travail de discrimination visuelle) :

Relie les mots

Je relie

SUR	•	•	devant
SOUS	•	•	sur
DEVANT	•	•	droite
DERRIERE	•	•	sous
ENTRE	•	•	entre
GAUCHE	•	•	derrière
DROITE	•	•	gauche



Entoure les lettres dans l'ordre du mot :

SUR	A D C <u>S</u> M I <u>U</u> P Z Q B O <u>R</u> G
sur	x q s e o n t p u m l i r v g a
SOUS	C S P Q T O R M N U F G S E
sous	s c k o e r n m u h r z v s p g
DEVANT	O P D Q E L M U V I A F L N B T F
devant	b d p a e n v o a u m n f h l t r s
DERRIERE	P B D L E F P R B R L T I E F C R F E
derrière	d b l u e t r t r l b i a o è é t h r o s e
GAUCHE	O G R V A T V M U O C G M N P H F E
gauche	c d g o a v k n u c p d b h o e a n
DROITE	O P B D T R P Q B O I L Y T F E M
droite	d b p q n r c s o l i r h t z a s e g

Les élèves ont effectué ces exercices facilement. Je leur ai ensuite proposé un exercice de découpage syllabique :

Découpe et colle les syllabes pour refaire les mots à côté



gau che

droi te

en tre

de vant

der riè re



re vant gau te de tre che en der droi riè

Les élèves ont eu besoin d'explications supplémentaires pour le découpage, la manipulation et le collage des syllabes à côté de chaque mot ; néanmoins l'exercice a été fait correctement par tous les « petits-lecteurs », avec une satisfaction visible dans l'utilisation des ciseaux et de la colle - même si certains n'avaient pas encore compris qu'il fallait mettre de la colle seulement derrière l'étiquette à coller et pas sur toute la feuille !

L'exercice suivant portait sur la copie des mots étudiés, en lettres majuscules ; il n'a pas posé de problème particulier, même si les lettres n'ont pas toujours été bien tracées :



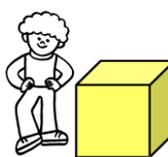
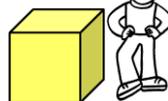
Recopie les mots

SUR	SOUS	DEVANT	DERRIERE
_____	_____	_____	_____
ENTRE	<u>A GAUCHE</u>	A DROITE	
_____	_____	_____	

Dans le dernier exercice enfin, les élèves devaient écrire les bons mots sous les images correspondantes, en écriture majuscule ou scripte ; pour l'effectuer correctement il fallait soit avoir mémorisé le mot, soit se reporter au lexique de référence en début de fiche. Cet exercice a été effectué correctement par tous.



Ecris les mots sous les images

			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	

J'avais prévu un exercice supplémentaire pour ceux qui auraient terminé leur travail avant les autres. Il visait à repérer les mots étudiés dans une grille et à les entourer :

Entoure les mots dans la grille (horizontal et vertical)

A	C	S	U	R	T	N	O	U	M
S	I	L	E	G	A	U	C	H	E
O	B	D	G	Y	L	M	A	E	S
U	G	E	A	T	C	N	T	R	O
S	D	R	H	D	E	V	A	N	T
T	U	R	U	R	P	I	S	D	E
E	I	I	V	O	G	A	B	T	L
R	D	E	X	I	Q	E	S	D	M
E	B	R	O	T	E	N	T	R	E
S	O	E	U	E	S	U	J	L	A

Cet exercice n'a pas été fait, car les élèves ayant terminé leur travail en premier dans le groupe des « petits-lecteurs » ont désiré faire le deuxième travail proposé au groupe des lecteurs (voir ci-dessous).

Pendant ce temps les élèves du groupe des lecteurs avaient deux exercices à faire :

1 - à partir d'un dessin de centre-ville avec des commerces, ils devaient compléter des phrases à trous avec les mots étudiés pendant la séance (voir ci-dessous). Certains mots du vocabulaire des commerces étant peu familier pour les élèves (quincaillerie, poissonnerie, librairie, fleuriste) j'ai dû les expliquer à plusieurs reprises. Cet exercice n'a donc pas été réalisé en autonomie totale.



Compléter les phrases avec le bon mot :

sur – sous – devant – à droite – à gauche – entre – dans - derrière

Le restaurant est _____ du magasin de fruits et légumes.

Un homme marche _____ la boulangerie.

Des voitures roulent _____ la rue.

La boucherie est _____ le fleuriste et la banque.

La poissonnerie est _____ de la poste.

La boulangerie est _____ le tabac.

Le tabac est _____ la boulangerie.

Des poissons sont dessinés _____ le mot poissonnerie.

Il y a des fenêtres _____ le toit de la quincaillerie.

2 - en observant leurs places dans la classe, les élèves devaient écrire au minimum trois phrases pour décrire leur position. Cet exercice a été bien compris et réalisé avec succès. Trois élèves du groupe « petits-lecteurs » ont également écrit des phrases très simples, du type : « A. est entre X. et Y. ».

J'ai observé que certains élèves du groupe « petits-lecteurs » (un en particulier) s'intéressaient beaucoup au travail des lecteurs. A la fin de la séance, à un moment où l'enseignante passait dans la classe, l'un d'eux lui a dit : « *Madame, je ne fais pas le même travail que les autres, je suis un vaurien !* » (annexe 13 p. 165). La réponse de l'enseignante arguant qu'il n'était pas un vaurien mais qu'il avait besoin de progresser encore en lecture n'a pas eu l'air de le convaincre totalement...

Dans l'étape 5 de cette séance, les élèves - à la fois les lecteurs et quelques « petits-lecteurs » - ont lu les phrases qu'ils avaient écrites durant l'étape 4. La lecture ainsi que la validation par les pairs a bien fonctionné.

La séance s'est arrêtée à la fin de cette étape, l'enseignante ayant exprimé le besoin de parler à tout le groupe d'un problème interne au lycée pendant les dix dernières minutes. Je lui ai proposé de mettre en place l'activité proposée dans l'étape 6 (composer un tableau humain par groupes et décrire les positions de chacun) lors d'une séance ultérieure.

Suite à cette séance j'ai demandé à l'enseignante de faire un bilan rapide avec les élèves. Elle l'a fait le lendemain et il en ressort (annexe 13) que :

- ✓ Les élèves ont tous apprécié la séance ;
- ✓ Ils ont tous appris quelque chose ;
- ✓ Les « petits lecteurs » ont apprécié de pouvoir faire un travail qu'ils ont « bien compris », cela les a « rassuré quant à leur capacité à réussir ».

L'enseignante m'a cependant rapporté que la différenciation présentée sous cette forme a créé des tensions et a contribué à renforcer des clivages déjà existants dans le groupe. Ces clivages, dont l'origine est à chercher dans les rivalités entre nationalités ou entre ethnies différentes de même nationalité, ne se font en général pas sentir dans la classe ; cependant certaines situations les font ressortir et celle que j'ai proposée en fait partie. L'enseignante m'a demandé de ne pas former un groupe de lecteurs et un groupe de « petits-lecteurs » lors de la prochaine séance et de trouver une façon de procéder différente afin de ne pas alimenter les tensions entre les élèves. Il faut donc veiller à éviter de former des groupes de niveaux (selon la dénomination de Meirieu), même sur une seule séance. On retrouve ici l'illustration du risque de stigmatisation mentionnée par Meirieu (2000) et Descampe et al (2007) :

Toutefois, le groupement d'élèves n'est pas sans danger ni difficultés. Nous évoquerons deux dangers. Le premier - et certainement l'un des plus importants - reste la "stigmatisation" que peut entraîner toute forme de groupement. (Descampe et al, 2007 : 5)

Descampe et al (2007 : 15) suggèrent que l'explicitation claire des objectifs de chacun des groupes permet d'éviter cette stigmatisation :

Si certains types de groupements peuvent stigmatiser les élèves, la transparence du groupement peut l'éviter. En effet, si les élèves savent pourquoi ils sont dans ce groupe, ce qu'ils vont travailler, cet inconvénient peut être évité. (Descampe et al, 2007 : 15)

Dans notre cas, soit l'explication n'a pas été assez claire pour les élèves, soit elle n'a pas été suffisante pour éviter le développement d'un sentiment de stigmatisation chez les « petits-lecteurs » ; la raison en est, me semble-t-il, que la situation vécue en classe ravive des conflits latents entre les élèves, conflits qui peuvent s'extérioriser à la moindre occasion. Il nous incombe donc de mettre en place des pratiques de différenciation qui n'aillent pas à l'encontre de l'objectif recherché, à savoir faire progresser chacun à son niveau dans un climat de confiance et de valorisation.

3.2. Séance sur le lexique de structuration dans le temps

La séance suivante s'est déroulée début mai, sur le lexique du repérage dans le temps : aujourd'hui, demain, après-demain, hier, avant-hier, la semaine dernière/prochaine, le mois dernier/prochain, l'année dernière/prochaine. L'enseignante m'a également demandé de réviser avec le groupe les connecteurs temporels : au début /ensuite /puis /alors /enfin.

Les différentes étapes de la séance sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Etape	Durée	Objectif	Organisation	Déroulement	Matériel
1	10 min	Entrer dans l'activité Découvrir ou se rappeler des mots concernés	Collective	- L'enseignante montre le calendrier au tableau, demande la date du jour. Elle pointe ensuite les jours, semaines et mois suivants ou précédents pour faire énoncer aux élèves le vocabulaire attendu. Vocabulaire : aujourd'hui, demain, après-demain, hier, avant-hier, la semaine dernière /	-calendrier agrandi en A2 au tableau, avec le mois en cours, le mois précédent et le mois suivant

				prochaine, le mois dernier / prochain, l'année dernière / prochaine	
2	10 min	S'approprier les mots et les structures il y a / dans, à l'oral, en compréhension et en production	Collective	<p>- L'enseignante pose des devinettes aux élèves, du type : « quelle sera (ou quelle était) la date demain / avant-hier / dans une semaine / il y a un mois / ... ? »</p> <p>- Quelques élèves viennent prendre la place de l'enseignante à tour de rôle et poser des devinettes à leurs camarades.</p>	-calendrier A2 au tableau
3	10 min	Ecrire les mots	Collective puis Individuelle	<p>- Les élèves volontaires viennent écrire les mots en face des flèches du calendrier au tableau. Validation ou non par les pairs puis l'enseignante.</p> <p>- Copie individuelle sur la fiche pour compléter le lexique de référence. Validation par l'enseignante.</p>	-calendrier A2 au tableau - fiches de travail
4	20 min	<p>Travailler sur les mots à l'écrit :</p> <p>1- pour les non lecteurs, lire et écrire les mots étudiés d'abord seuls puis dans des phrases</p> <p>2- pour les lecteurs, faire rapidement le travail de lecture/écriture puis utiliser les mots étudiés dans des exercices en contexte, de type DELF-A1</p>	Individuelle Démarche de variation : - même support - mêmes objectifs	<p>- l'enseignante explique que tout le groupe va faire le même travail durant cette séance. Il y aura plusieurs exercices mais il ne faudra pas tout faire, chacun va avancer à son rythme.</p> <p>- l'enseignante donne les consignes des exercices.</p> <p>- les élèves font les exercices dans l'ordre de la fiche, l'enseignante circule dans la classe pour apporter de l'aide ou des explications.</p>	- fiches de travail

5	25 min	<p>Reconstituer le déroulement d'une histoire en mettant dans l'ordre 6 images séquentielles</p> <p>Dire puis écrire une phrase correspondant à chaque image</p> <p>Trouver des mots pour relier les phrases entre elles.</p>	<p>Binôme, si possible un élève lecteur avec un élève « petit-lecteur »</p> <p>Collective dans la mise en commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont une série d'images pour 2 et doivent les remettre dans l'ordre pour reconstituer une histoire. - Validation collective au tableau - Les élèves inventent une phrase par image et l'écrivent au brouillon. - Mise en commun des phrases pour élaborer une trace écrite commune. - Recherche collective de mots de liaison (connecteurs temporels) entre les phrases. - Ecriture de ces mots dans le texte à trous racontant l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - images séquentielles sur le train - feuilles de brouillon Textes à trous
6	15 min	Réfléchir à ce qu'on a appris et à l'organisation du travail.	<p>Collective</p> <p>puis</p> <p>Individuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion collective rapide sur la séance : avez-vous aimé ? Avez-vous appris des choses ? Comment aimez-vous travailler : tout seul ? Par 2 ? En groupe ? - L'enseignante présente le bilan proposé aux élèves, en lisant les questions. - Les élèves répondent par écrit aux questions du bilan. 	Bilans

Figure 7 : Déroulement de la séance sur le lexique de structuration dans le temps

La séance, comme la précédente, a débuté par une activité orale collective sur un calendrier affiché au tableau, pour permettre de rappeler le lexique (étapes 1 et 2). La mise en activité a été plus longue : les élèves avaient l'air moins motivés en début de séance (début d'après-midi, jour de la rentrée des vacances d'avril, et disponibilité moindre -confirmée par l'enseignante- pour les apprentissages à cette période de l'année). Néanmoins le groupe est entré dans l'activité et a participé activement à l'oral (en particulier les élèves issus de pays

d’afrique francophone). Les élèves ont apprécié le fait de pouvoir venir au tableau poser des devinettes à leurs camarades. Le lexique était connu, avec quelques confusions cependant entre dernier(e) et prochain(e) et entre les structures « dans une semaine / un mois » et « il y a une semaine / un mois ».

Lors de l’étape 2, les élèves ont dû ensuite proposer une façon d’écrire les mots. Je n’ai pas renouvelé l’expérience de l’écriture en binôme expérimentée lors de la séance précédente, pensant qu’elle nécessitait un travail plus régulier pour instaurer des habitudes au sein du groupe, et que proposer à nouveau ce travail en binôme mènerait au même constat que la première fois. J’ai donc proposé aux élèves volontaires de venir, chacun leur tour, écrire au tableau un des mots étudiés. Les autres devaient valider ou non les productions. Les mots ont été bien orthographiés pour la plupart, même les plus compliqués (comme « aujourd’hui »). L’écueil cependant de cette modalité de travail est qu’un seul élève travaille à la fois, même si les autres participent en validant ou non, et que les élèves volontaires pour aller au tableau sont toujours ceux qui connaissent l’orthographe des mots et sont sûrs de réussir. L’intérêt est donc moindre pour les élèves « petits-lecteurs » qui s’impliquent moins dans l’activité.

Tous les élèves ont dû ensuite relier les étiquettes des mots étudiés au calendrier de référence présent sur la fiche de travail :

Relie les étiquettes à la bonne date, comme au tableau

AVANT-HIER
HIER
AUJOURD’HUI
DEMAIN
APRES-DEMAIN

Avril 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
						1	2
	3	4	5	6	7	8	9
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30

Mai 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

Juin 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
						1	2
						3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		

LA SEMAINE DERNIERE
CETTE SEMAINE
LA SEMAINE PROCHAINE

LE MOIS DERNIER
LE MOIS PROCHAIN

Les élèves « petits-lecteurs » ayant beaucoup progressé en lecture (ils étaient alors en phase de lecture autonome, suivant Rafoni (2007)), nous avons convenu avec l'enseignante que je proposerais quelques exercices portant sur les mots seuls, mais aussi des exercices d'utilisation de ces mots dans des phrases. Pour les élèves lecteurs j'avais prévu un exercice d'entraînement de type DELF, afin d'inscrire la séance dans la préparation de l'examen. Dans l'étape 4, les élèves ont donc pu travailler individuellement sur la lecture et l'écriture des mots dans un premier temps, puis sur leur utilisation dans des phrases dans un deuxième temps, et enfin sur leur utilisation en contexte à travers un exercice de compréhension de type DELF (A1).

Suite à la demande de l'enseignante à l'issue de la séance précédente et aux réflexions qu'elle a engendrée j'ai choisi cette fois de ne pas proposer une différenciation visible, mais de mettre en place une différenciation par la longueur des exercices : tous les élèves ont donc eu les mêmes exercices à effectuer, sur le même support. J'ai misé sur le fait que les élèves lecteurs feraient très rapidement les exercices d'alphabétisation pour se concentrer ensuite sur les exercices plus complexes, de type DELF, et que par contre les élèves « petits-lecteurs » auraient besoin de plus de temps et n'iraient pas au bout des exercices. Le contrat a été formulé très clairement au début de l'activité et répété de façon à être sûre de la bonne compréhension de tous : « Chacun va faire les exercices dans l'ordre, à son rythme. Il ne faut pas nécessairement faire tous les exercices. C'est mieux de bien faire 3 exercices que de vouloir tout faire trop vite et de se tromper ». L'activité s'est ensuite très bien déroulée, chacun travaillant à son rythme, demandant de l'aide au fur et à mesure que les difficultés se présentaient.

Les exercices proposés de type alphabétisation étaient les suivants (un exercice en discrimination visuelle, un exercice de découpage syllabique, un exercice de repérage et écriture des mots) :

1 Relie les mots



- | | | | |
|----------------------|---|---|----------------------|
| AUJOURD'HUI | • | • | la semaine prochaine |
| HIER | • | • | après-demain |
| AVANT-HIER | • | • | aujourd'hui |
| DEMAIN | • | • | la semaine dernière |
| APRES-DEMAIN | • | • | avant-hier |
| LA SEMAINE DERNIERE | • | • | hier |
| LA SEMAINE PROCHAINE | • | • | l'année dernière |
| L'ANNEE DERNIERE | • | • | l'année prochaine |
| L'ANNEE PROCHAINE | • | • | demain |

3. Découpe et colle les syllabes pour refaire les mots



au, jour, d'hu,

de, main,

a, près,

se, mai, ne,

pro, chai, ne,

der, niè, re,

a, vant, -hier



jour,	de,	chai	pro,	der,	a,	-hier	de,	se,	ne,	d'hu,
près,	mai,	re,	au,	niè,	a,	main,	vant,			

2 Ecris les mots sur les lignes



Avril 2017

Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Mai 2017

Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Les deux exercices suivants ont porté sur la lecture de phrases et l'utilisation des mots étudiés dans des phrases :



Sépare les mots dans les phrases. Recopie les phrases

DEMAIN NOUS SERONS MARDI.

LASEMAINEPROCHAINECESERALESVACANCES.

Hierjesuisalléaucinéma.

Aujourd'hui les élèves sont en classe.

Lis et complète les phrases

....., nous serons le 3 mai.

....., nous étions le 30 avril.

....., nous serons le 4 mai.

....., nous serons en juin.

....., nous sommes le 2 mai.

....., nous étions au mois d'avril.

....., nous étions le premier mai. C'était la fête du travail.

....., c'était les vacances.

....., nous serons en stage.

Les exercices proposés ensuite étaient a priori destinés aux élèves lecteurs. Le premier consistait en une production écrite de phrases commençant par les mots étudiés, avec l'utilisation selon les cas de l'imparfait ou passé composé et du futur. Le deuxième exercice proposait un travail de compréhension écrite sur une invitation contenant différentes

dates ou durées, avec des questions de type QCM portant sur le texte de l'invitation (les réponses aux questions contenaient les mots étudiés pendant la séance). Enfin une production écrite était proposée pour répondre à l'invitation.

Ecris des phrases en inventant la suite

Hier, _____

Demain, _____

Aujourd'hui, _____

La semaine dernière, _____

Le mois prochain, _____

L'année prochaine, _____

Lis puis coche les bonnes réponses



Qui a écrit cette carte ? C'est _____.

Elle a écrit cette carte :

- pour remercier son amie
- pour accepter une invitation
- pour inviter son amie

Nous sommes le 6 janvier. Jeanne a écrit son invitation :

- le mois dernier
- hier
- la semaine dernière

L'anniversaire de Jeanne est :

- demain
- la semaine prochaine
- le mois prochain

La fête est prévue :

- le 5 février
- samedi 10 janvier
- samedi 31 janvier

Ecris la réponse qu'Emilie pourrait envoyer à Jeanne en lui disant qu'elle viendra à la fête :

Cette étape s'est ensuite très bien déroulée pendant le temps imparti (25 minutes), chacun travaillant à son rythme, dans une ambiance sereine, demandant de l'aide au fur et à mesure que les difficultés se présentaient. Les élèves « petits-lecteurs » sont effectivement allés moins vite que les autres, certains sont cependant arrivés à l'avant-dernier exercice (production écrite de phrases). Tous les élèves lecteurs ont réussi à atteindre le dernier exercice ; néanmoins celui-ci demandait une compréhension fine du texte, certains l'ont fait trop vite et se sont trompés. Peut-être peut-on voir dans ce manque de concentration ou d'attention une lassitude liée au nombre d'exercices ? Même si les premiers exercices étaient très faciles pour les élèves lecteurs, ils demandaient quand même concentration et application et prenaient du temps. On touche peut-être ici une limite de cette différenciation par la longueur, puisque les exercices vraiment adaptés aux lecteurs se retrouvent en fin de travail. Cependant, nous avons pu apparemment éviter pendant cette étape du travail le sentiment de stigmatisation qui s'était développé lors de la séance précédente.

Lorsque j'ai annoncé la fin proche de l'activité écrite individuelle pour passer à l'étape suivante (étape 5 : révision des connecteurs temporels), un vent de panique a soufflé dans la classe : les élèves qui n'étaient pas arrivés au bout des exercices ont voulu les terminer à tout prix ! Pendant cinq minutes, ils ont donc répondu plus ou moins au hasard aux questions suivantes, en particulier dans le dernier exercice. L'ambiance de travail sereine a changé d'un coup et il a quasiment fallu que j'enlève physiquement les fiches à certains pour pouvoir passer à la suite de la séance... Ceci pose question à nouveau sur cette pratique de différenciation par la longueur de la tâche, puisqu'elle part du principe que tous les élèves ne pourront pas faire tous les exercices, ce qui engendre presque obligatoirement un sentiment de frustration ; ce sentiment est exacerbé semble-t-il avec ce type de public, pour lequel il n'est pas concevable de ne pas faire tout ce qui est demandé (de surcroît si les autres l'ont fait). Nous ne sommes plus dans le sentiment de stigmatisation décrit lors de la première séance, mais dans un ressenti négatif face au travail proposé. Cette deuxième expérience de différenciation pédagogique n'est donc pas encore vraiment concluante dans ce dispositif bien particulier.

L'étape 5 s'est déroulée normalement (voir annexe 14) : le travail en binôme pour remettre les images séquentielles dans l'ordre a bien fonctionné. J'avais envisagé la constitution des binômes avec un élève lecteur et un élève « petit-lecteur », mais j'ai finalement renoncé pour ne pas stigmatiser les « petits-lecteurs ». Les binômes se sont donc faits avec le voisin le plus proche, ce qui a mené finalement à une répartition assez équilibrée.

Tous les binômes ont produit à l'oral une phrase par image. Certains binômes ont eu le temps d'écrire leurs phrases. Une mise en commun a permis d'élaborer et d'écrire au tableau une histoire commune. Les élèves ont ensuite cherché des connecteurs temporels pour relier les phrases entre elles, puis ils ont écrit ces connecteurs dans le texte à trous racontant l'histoire, fourni à l'écrit (voir en annexe 16). Ce travail a cependant dû être écourté pour pouvoir terminer la séance dans les temps.

En fin de séance j'avais prévu un bilan rapide auprès des élèves (annexe 17 p. 174). Il en est ressorti (sur 15 questionnaires rendus) que :

- ✓ Tous ont aimé la séance ;
- ✓ 12 élèves ont appris de nouvelles choses, 3 un peu ;
- ✓ La séance était au bon niveau pour 13 d'entre eux, trop facile pour 2 ;
- ✓ 9 élèves ont beaucoup aimé travailler par deux, 2 un peu, 1 pas du tout ;
- ✓ En binôme, 6 ont beaucoup aidé leur camarade, 4 un peu, 4 pas du tout ;
- ✓ En binôme, 3 ont été beaucoup aidés par leur camarade, 3 un peu, 8 pas du tout.

On retrouve ici la difficulté à travailler d'une seule voix ou d'une seule main en binôme, et non à deux voix ou deux mains juxtaposées. Il apparaît également, comme lors de la séance précédente, que les élèves sont tous contents du travail qui leur est proposé, caractéristique me semble-t-il de ce public avide d'apprendre et très désireux de faire plaisir à l'enseignant.

Un autre point que j'ai constaté lors de ces séances, indépendamment du test des outils et de la démarche de différenciation, est la forte participation à l'oral des élèves issus d'Afrique francophone : plus à l'aise à l'oral que leurs camarades allophones, ils monopolisent la parole en respectant plus ou moins les règles collectives d'intervention (tour de parole, lever le doigt), au détriment des élèves allophones qui ont besoin de plus de temps pour construire leurs phrases et les énoncer.

4. Analyse et perspectives d'amélioration

4.1. Au niveau des outils développés

Les deux séances menées en classe ont montré que les exercices proposés étaient bien adaptés au niveau des élèves « petits-lecteurs ». Ces élèves ont apprécié de pouvoir faire des exercices « à leur niveau » et « les mettant en réussite ». Ayant appris les mots à l'oral, ils ont pu les décoder dans les exercices et les reconnaître, même si certains de ces mots comportaient des graphies complexes (par exemple aujourd'hui, demain, prochain). Le fait d'avoir construit une banque d'exercices m'a permis de choisir les exercices adaptés à leur niveau du moment. Les élèves ont par contre été assez peu autonomes dans le travail et ont demandé souvent l'aide de l'adulte. Il me semble que plusieurs séances seraient nécessaires pour à la fois revoir les mots à l'oral et travailler sur l'apprentissage de la lecture à partir de la graphie de ces mots. Nous partageons ici l'avis de Verdhelan-Bourgade (2007) selon laquelle il faudrait dans l'idéal une année de décalage entre l'apprentissage du lexique à l'oral et le passage à l'écrit. Malheureusement ce décalage n'est pas possible dans notre contexte et les enseignants doivent faire au mieux compte-tenu de l'urgence de la situation d'apprentissage.

Même si ce premier test a été concluant, il n'a pris en compte qu'une partie des outils développés ; ceux-ci demandent évidemment à être testés de façon plus complète, plus longuement et surtout en période de rentrée scolaire et d'arrivées échelonnées, au moment où les difficultés sont les plus importantes. Il serait certainement utile également de continuer le développement des exercices dans d'autres séquences, par exemple sur le lexique du corps humain, et sur le lexique des métiers auxquels ces jeunes aspirent après leur formation en CAP.

4.2. Au niveau des pratiques de différenciation pédagogique

Nous avons par contre constaté pendant ces séances qu'il était difficile de mettre en place une démarche de différenciation pédagogique dans ce dispositif : les élèves ne sont pas habitués à effectuer des activités différentes, sont peu habitués à travailler en groupe et rechignent au premier abord à changer leurs habitudes. Ils ont du mal à comprendre -peut-être aussi refusent-ils de comprendre ?- pourquoi le travail n'est pas forcément le même pour tous. Ils se sentent très vite stigmatisés et rejettent ce qui pourrait les montrer du doigt face

au reste du groupe, et aviver certaines fois des rivalités qui existent en dehors du dispositif et dépassent largement le cadre de la scolarisation : rivalités entre nationalités, entre peuples d'une même nationalité, entre religions. La différenciation doit donc être introduite de façon la moins visible possible auprès de ce public afin d'être une véritable aide pédagogique et non une source de conflits. Elle demande également à être mise en place le plus régulièrement possible pour habituer progressivement les élèves à un travail différencié.

Par rapport à la prise en charge de l'hétérogénéité du groupe et à la mise en place d'une différenciation valorisante pour tous, nous proposons plusieurs pistes, qui n'ont pu être testées par manque de temps et de suivi plus régulier des élèves sur l'année :

- ✓ Habituer les élèves petit à petit, et régulièrement au fil de l'année scolaire, à avoir des tâches, des activités ou des exercices différents à accomplir ;
- ✓ Encourager le tutorat dans la classe (déjà mis en place par l'enseignante lors de travaux réalisés en binômes), avec si possible un échange réciproque pour éviter la stigmatisation de l'élève le plus en difficulté en lecture : si l'on imagine un binôme élève NSA francophone à l'oral - élève scolarisé antérieurement allophone, le second pourrait aider le premier dans un exercice d'apprentissage de la lecture ; à l'inverse le premier pourrait aider le second dans un exercice de compréhension orale.
- ✓ Utiliser les nouvelles technologies pour différencier ; dans la mesure où l'accès à ces technologies est limité dans le dispositif, une solution serait d'utiliser les téléphones portables des élèves. Dans une dictée à trous par exemple, tous les élèves pourraient avoir à leur disposition sur leur téléphone les mots de la dictée, mais avec moins de mots pour les élèves NSA que pour les autres. L'utilisation des portables serait la même pour tous afin d'éviter de susciter de la jalousie entre les élèves, mais la différenciation se ferait par les fichiers de données audio.
- ✓ Faire fabriquer aux élèves lecteurs des exercices pour les élèves NSA, en veillant à ne pas installer un sentiment de supériorité, mais au contraire de solidarité entre les élèves. Dans le même temps les élèves NSA plus à l'aise à l'oral (ceux venant d'Afrique francophone en particulier) pourraient peut-être concevoir des exercices de compréhension orale à destination des élèves lecteurs, permettant ainsi un « échange de services ».

- ✓ Fournir des supports individuels d'aide aux élèves (de type sous-main, utilisé en école primaire (exemples en annexe 18 p. 175), à adapter pour les besoins des élèves NSA) et afficher sur les murs de la classe le travail systématique fait en cours d'alphabétisation sur les correspondances grapho-phonologiques. Les supports visuels individuels peuvent être fournis à tous : ceux qui en ont besoin les auront facilement à disposition, les autres ne s'en serviront peut-être pas ou peu, mais aucun élève ne sera stigmatisé. De la même façon, les supports accrochés au mur sont disponibles pour tous et chacun peut s'y référer selon ses besoins. Pour cela, il nous semble également indispensable d'établir un lien étroit entre les séances d'alphabétisation et les séances de français, afin de travailler en commun pour la réussite de tous les élèves.

5. Des réponses à la problématique posée ?

Ce travail a-t-il permis d'apporter des réponses à la problématique présentée initialement ? Peut-on gérer l'hétérogénéité d'une classe d'élèves allophones mêlant lecteurs et non lecteurs grâce à l'utilisation d'exercices d'alphabétisation ?

Nous avons développé des banques d'exercices adaptés aux élèves NSA, en lien avec le lexique étudié dans la classe en cours de français. Le test de certains de ces exercices a paru concluant ; de ce point de vue, nous pensons donc avoir permis de mieux prendre en compte l'apprentissage en lecture des non-lecteurs (l'enseignante nous l'a confirmé), et de ce fait aidé à la gestion de l'hétérogénéité de la classe en proposant un travail adapté à ces derniers. Cependant, nous avons largement constaté dans ce travail que l'utilisation d'exercices d'alphabétisation n'était pas facile à mettre en place. La pierre d'achoppement reste donc l'introduction d'une démarche de différenciation pédagogique dans la classe, afin de pouvoir introduire ces exercices pour les élèves non lecteurs. Les séances menées n'ont pas été suffisantes pour trouver la démarche la plus adaptée, un travail à long terme semble nécessaire pour introduire une différenciation efficace et valorisante pour chacun.

En ce qui concerne les élèves arrivant en cours d'année dans le dispositif, nous n'avons pu, faute de candidat pendant la durée du stage, tester dans quelle mesure les outils développés leur apportent une aide. Nous espérons qu'ils pourront être utiles à ces élèves et à l'enseignante dans ce contexte également.

Conclusion

La scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans permet à ces jeunes étrangers arrivant en France d'apprendre le français et de préparer leur orientation professionnelle. La courte durée de cette scolarisation -une année scolaire, voire moins en cas d'arrivée dans la classe en cours d'année- et la proximité de l'âge de la majorité pour la plupart -avec la crainte du renvoi dans le pays d'origine qui en découle- engendrent une forte pression sur ces jeunes et sur leurs apprentissages. La plupart des jeunes accueillis dans ces classes ont été peu, pas, ou mal scolarisés auparavant et certains sont non-lecteurs. Une des difficultés dans les classes d'accueil concernées est de gérer la très grande hétérogénéité des élèves conjointement à l'urgence de leur situation.

Face à ce constat, l'objectif de cette étude était de proposer des exercices d'alphabétisation pour permettre de mieux gérer l'hétérogénéité de ce type de classe, mêlant élèves lecteurs et non-lecteurs. Les hypothèses de mon travail étaient les suivantes : ces exercices peuvent permettre aux élèves non lecteurs d'être actifs à l'écrit en cours de français et de progresser dans leur apprentissage en lecture ; ils peuvent permettre également de mieux gérer l'hétérogénéité du groupe grâce à une démarche de différenciation pédagogique. Les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en langue seconde m'ont conduite à développer des exercices correspondant à la phase alphabétique de l'apprentissage de la lecture, basés sur des mots connus à l'oral par les élèves, et de difficulté croissante. Afin qu'ils puissent être utilisés au sein des cours de français, les exercices ont été conçus à partir des mots étudiés en classe dans la séquence concernée.

Les hypothèses émises ont été partiellement vérifiées : les exercices ont paru bien adaptés aux élèves, qui ont participé activement aux séances ; cependant leurs progrès en lecture n'ont pu être évalués compte-tenu du faible nombre de séances. Il est à noter également que les exercices ont été testés sur des élèves « petits-lecteurs » mais pas sur des élèves totalement non-lecteurs puisqu'au moment des tests (février et mai) tous les élèves avaient déjà acquis certaines compétences grapho-phonologiques. Il s'avèrera évidemment indispensable de tester ces outils plus longuement et dans un contexte scolaire de début d'année, afin de pouvoir tirer des conclusions quant à leur efficacité sur l'apprentissage de la lecture chez ces jeunes.

La deuxième hypothèse, selon laquelle ces exercices permettraient de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe n'a pas été confirmée pour le moment : en effet je me suis rendue

compte lors des séances menées, de la difficulté de mise en place de ces exercices pendant que les autres élèves réalisaient un autre travail. Il ressort de cette expérimentation très courte -deux séances seulement- que la différenciation pédagogique, peu habituelle pour ces élèves qui ne sont pas rôdés au fonctionnement scolaire classique en France, peut engendrer des sentiments de stigmatisation et/ou de frustration forts chez ces élèves. Peuvent ressurgir alors des conflits latents extérieurs à la classe (pays d'origine, différences de culture ou de religion). La différenciation pédagogique doit donc être introduite avec beaucoup de prudence dans ce contexte.

Je n'ai malheureusement pas eu le temps d'aller plus loin dans les tests de différentes démarches de différenciation pédagogique. Néanmoins je reste persuadée que l'utilisation de ces exercices pour les non-lecteurs, à travers une différenciation pédagogique réfléchie et régulière, permettra à chacun de progresser, à son niveau, plus activement, sereinement et efficacement dans les apprentissages. Je souhaite que l'enseignante de la classe puisse tirer profit des exercices conçus et des réflexions menées dans ce travail au cours des années à venir ; j'espère également qu'il pourra être utile à d'autres enseignant(e)s du même type de dispositif, dans la région ou ailleurs.

Ce travail m'a apporté beaucoup, tant au niveau professionnel qu'au niveau personnel. Au niveau professionnel, il m'a permis de prendre du recul par rapport à l'apprentissage de la lecture chez les enfants francophones, en particulier chez les enfants en difficulté ou éloignés du monde de l'école : on peut en effet adapter utilement des démarches de l'enseignement pour un public allophone à ces élèves en difficulté. De plus, j'ai pu mener une réflexion sur la différenciation pédagogique, que je mettais plus ou moins en pratique dans ma classe sans avoir pris le temps d'y réfléchir. Je pense que ma pratique enseignante sortira enrichie de cette année de recherche, expérimentation et réflexion. Au niveau personnel, ce travail m'a apporté un grand enrichissement, à travers la découverte de ce public dont je ne connaissais l'existence qu'à travers les médias, et l'ouverture que procure le contact avec ces jeunes extrêmement attachants. J'ai également beaucoup apprécié de pouvoir prendre le temps de réfléchir, d'engager des recherches et de les approfondir ; ceci n'est pas si fréquent dans notre société sans cesse en mouvement.

Bibliographie

Adami H. (2004). *Lire : Apprentissage de la lecture pour adultes*. Trait d'union, méthode de français 1. Clé International.

Adami H. et André V. (2013). *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI), Linx* [En ligne], 68-69. Repéré à <http://linx.revues.org/1535> Consulté le 04/04/2017.

Anger B., Floquet J.P., Grigorieff J. (2012). *Lire et écrire : alphabétisation pour adultes*. Trait d'union, méthode de français. Clé International.

Auger N. (2009). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés*. DVD. Ressources formation vidéo/multimédia Série Démarches et Pédagogie.

Avrillier M. (2012). Porter au jour les biographies langagières cachées : ou comment écarter certaines pierres d'achoppement sur le parcours d'apprentissage du FLSco. In « *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* » sous la direction de C. Klein. Scérén, CNDP-CRDP, pp.64-66.

Barthe M. et Chovelon B. (2008). *Je lis, j'écris*. Méthode d'alphabétisation pour adultes. PUG.

Benoit-Abdelkader O. et Thiébaud A. (2005). *Savoir-lire au quotidien. Apprentissage de la lecture et de l'écriture au quotidien*. Hachette Français Langue Etrangère.

Berger C. (2013) *Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones. L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble*. Mémoire de Master 2 Sciences du langage, Français Langue Etrangère, Université Stendhal, Grenoble 3. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869806> Consulté le 02/02/2017.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL (2001). Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8> Consulté le 05/05/2017.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.

Coste D. (2007) « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre flm, fle et fls », in Lambert P., Millet A., Rispail M. et Trimaille C. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'harmattan, pp. 215-225.

Cousinet R. (1950). *L'éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé.

Cuq J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Langue Seconde*. ASDIFLE, sous la direction de J.P. Cuq. Clé International.

David C. (2009). Atouts et faiblesses de la pédagogie différenciée, *Le français dans le monde*, n°366 (nov-déc 2009).

David C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux*, thèse de doctorat (dir. J-P CUQ), Université de Nice Sophia-Antipolis.

David C. (2015). Pratique enseignante et classe hétérogène en langue étrangère : une gestion complexe des supports/outils de cours. *Le Français Dans Le Monde. Recherches Et Applications*, (57).

De Keyzer D. (2004). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Méthode naturelle de Lecture-Ecriture pour les apprenants illettrés débutants*. Sous la direction de D. De Keyzer. Pempf, outils pour la formation. Retz.

De Peretti A. (2001). *Pertinences en éducation* Tome 2. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF. Repéré à https://books.google.fr/books?id=BcnOUGGi4_MC&pg=PA44&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Consulté le 13/05/2017.

Descampe S., Robin F., Tremblay P. & Rey B. (2007). Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles. Article de synthèse de la recherche en pédagogie 116/05. Repéré à www.enseignement.be/download.php?do_id=2669 Consulté le 15/05/2017.

Dewey J. (1968). *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin.

Etiemble A. et Zanna O. (2013). Des typologies pour faire connaissance avec les Mineurs Isolés Etrangers et mieux les accompagner. Repéré à et consulté le 6/03/2017. https://infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf,

Etiemble A. (2002). *Les Mineurs Isolés Etrangers en France, Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance : les termes de l'accueil et de la prise en charge*. Etude réalisée pour la direction de la population et des migrations. Repéré à https://infomie.net/IMG/pdf/etude_sociologique_de_madame_etiemble.pdf, consulté le 06/03/2017.

Feyfant A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à et Consulté le 05/04/2017. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

Fouquet-Chauprade B. & Schiff C. (2007). Les parcours scolaires des primo migrants en France : des réalités locales contrastées. *Actes du colloque Education et territoires*. Repéré à http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/fouquet_20chauprade_20schiff.pdf, consulté le 10/03/2017.

Freinet C. (1946). *L'école moderne française*. Paris : Orphrys..

Fuchs M.L. (2012). Familiariser les élèves NSA avec l'écrit. In « *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* » sous la direction de C. Klein. Scérén, CNDP-CRDP, pp.109-112.

Gaonac'h D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. Revue Aile « *La lecture en langue étrangère* », n°13-2000.

Gardner H. (1997 [-1983]). *Les formes de l'intelligence*. Odile Jacob.

Goï C. (2014). Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, n° 23 – janvier 2014 *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana Repéré à <http://www.glottopol.univ-rouen.fr> , consulté le 07/03/2017.

Gregoire M. et Kostucki A. (2015). Grammaire progressive du français, débutant complet, CLE International.

Inspection générale de l'Éducation nationale (1980). *La pédagogie différenciée au collège*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Iglesis T., Verdier C., Motron A.C., Charliac L. (2012). *Méthode de français pour migrants* 1. Trait d'union, Français Langue d'Intégration. Clé International.

Krashen S.D. (1981). *Second language Acquisition and second language learning*. Pergamon.

Lecocq B. (2012). *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*. Coordination B. Lecocq, CASNAV – académie de Lille. Cap sur le français de scolarisation. Scérén CNDP-CRDP.

Le Ferrec L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans *Immigration, école et didactique du français*, sous la direction de J.L. Chiss. pp. 102 à 142. Paris, Didier.

Lemaire E. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés, *Le français aujourd'hui* 1/2009 (n° 164), p. 21-32. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-21.htm> Consulté le 10/03/2017.

Lemaire E. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité, *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 (n° 31), p. 31-53. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-educationfamiliale-2012-1-page-31.htm>, consulté le 10/03/2017.

Lemaire E. (2013). La place des mineurs isolés étrangers dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Les Cahiers du GEPE*, Apprenants étrangers et espace éducatif, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. Repéré à <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2429> consulté le 10/03/2017.

Maslow A. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, n° 50, 1943, p. 370-396.

Meirieu, P. (2009 [-1990]). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF

Meirieu P. (2011). « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? » *Site de Philippe Meirieu*. Repéré à <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> Consulté le 05/05/2017.

Moore D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

Muller C. (2012). « L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère ». Dans F. Neveu (éd.), *Actes Du Cmlf 3ème Congrès Mondial De Linguistique Française* (p. 325-340). Paris: EDP Sciences, Institut de Linguistique française. Repéré à et Consulté le 25/04/2017.

https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000232.pdf

Perrenoud P. (2000 [-1997]). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF.

Pouthier, M. (2010). *D'un espace clinique métaculturel, transitionnel, au bureau de l'aide sociale à l'enfance de Paris* (Mémoire remis pour l'obtention d'un diplôme universitaire de psychiatrie transculturelle, Université Paris 13, Paris, France). Repéré à : http://www.cliniquetransculturelle.org/pdf/memoire_du_pouthier.pdf

Puren, C. (Dir.) (2001). *Les Langues modernes* (APLV, revue association des professeurs de langue vivante) sur la *Pédagogie différenciée*, un DVD de 44 séances + le livret du formateur.

Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2013, Paris, CLE international, p.122-130.

Ruhier, C. (2014). *La construction du projet d'orientation des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans dans une UPE2A-lycée : réflexions et propositions d'activités didactiques*. Mémoire de Master 2 professionnel en Français Langue Etrangère, Université Stendhal, Grenoble 3.

Consulté le 10/03/3107 à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01079691>

Schiff C. (2007). La course des jeunes migrants contre les effets de seuil scolaires et législatifs. Dans *Enfants Nouvellement Arrivés en France* (pp. 4-11). Ecartis d'identité, n°110. Repéré à http://www.ecarts-identite.org/french/numero/article/art_110.html Consulté le 19/05/2017.

Verdhelan-Bourgade M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF.

Verdhelan-Bourgade M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck.

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

Sigles et abréviations utilisés

ADATE :	Association Dauphinoise d'Accueil des Travailleurs Etrangers
ANCLI :	Association Nationale Contre l'ILlettrisme
ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
BTS :	Brevet de Technicien Supérieur
CAP :	Certificat d'Apprentissage Professionnel
CASNAV :	Centre d'Accueil et de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CFA :	Centre de Formation par Apprentissage
CIO :	Centre d'Information et d'Orientation
CIPPA-FLE :	Cycle d'Insertion Pré Professionnelle par Apprentissage, Français Langue Etrangère
CPGE :	Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
DAPSI :	Délégation à la Persévérance Scolaire et à l'Inclusion
DELFB :	Diplôme d'Etudes de Langue Française
DILF :	Diplôme d'Initiation à la Langue Française
EANA :	Elève Allophone Nouvellement Arrivé
FLE :	Français Langue Etrangère
FLI :	Français Langue d'Intégration
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
IMT :	Institut des Métiers et des Techniques
MGI :	Mission Générale d'Insertion
MLDS :	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
MNLE :	Méthode Naturelle de Lecture Ecriture
NSA :	Non Scolarisés Antérieurement
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
ONU :	Organisation des Nations Unies
PSE :	Prévention Santé Environnement
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Figure 1 : Les 2 difficultés du recentrage métalinguistique chez l'apprenti lecteur (Rafoni, 2007 :108).....	43
Figure 2: Modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde (Rafoni, 2007 :259)	48
Figure 3: Les intelligences multiples selon Gardner	56
Figure 4: pyramide des besoins selon A. Maslow	56
Figure 5: gestion des supports dans une classe de Fle multi-niveaux (David, 2015 :10).....	64
Figure 6 : Déroulement de la séance sur le lexique de la structuration de l'espace	84
Figure 7 : Déroulement de la séance sur le lexique de structuration dans le temps	93

Table des annexes

Annexe 1 Entretien initial avec l'enseignante MLDS-FLE lycée Buisson, Voiron.....	113
Annexe 2 Emploi du temps MLDS-FLE lycée Buisson, Voiron	123
Annexe 3 Entretiens ultérieurs avec l'enseignante MLDS-FLE, lycée Buisson.....	124
Annexe 4 Journal de bord : observation d'une séance de FLE lycée Buisson	129
Annexe 5 Journal de bord : observation de deux séances d'alphabétisation, lycée Buisson.....	132
Annexe 6 Journal de bord : observation d'une séance de FLE en UPE2A, Collège V.O.Grenoble	136
Annexe 7 Journal de bord : observation d'une séance de FLE en MLDS-FLE, lycée Mounier, Grenoble	138
Annexe 8 Exercices d'alphabétisation sur l'alphabet.....	140
Annexe 9 Exercices d'alphabétisation sur les consignes	144
Annexe 10 Exercices d'alphabétisation sur le matériel scolaire	149
Annexe 11 Exercices d'alphabétisation sur la structuration de l'espace.....	154
Annexe 12 Exercices d'alphabétisation sur le repérage dans le temps	159
Annexe 13 Séance menée en classe sur la structuration de l'espace.....	166
Annexe 14 Séance menée en classe sur le repérage dans le temps	169
Annexe 15 Travail sur les images séquentielles et connecteurs temporels	173
Annexe 16 Fiche de travail d'un élève réalisée pendant la séance 2.....	174
Annexe 17 Questionnaire bilan de fin de séance sur le repérage dans le temps	175
Annexe 18 Exemples de sous-mains utilisés en classe de CP.....	176

Annexe 1

Retranscription du premier entretien avec l'enseignante du dispositif MLDS-FLE du lycée F. Buisson à Voiron, le 30/09/2016

E. : On accueille des jeunes qui sont orientés par le CIO, des jeunes qui sont reçus par le CIO en entretien. Après ils ont des tests en langue, donc s'ils sont francophones en français, avec des tests non verbaux également, et sinon dans leur langue d'origine, avec des tests qui sont préétablis avec des corrections pour permettre d'évaluer leur niveau dans le système éducatif français.

A: D'accord. Donc ce sont des jeunes de toute la région, ici ?

E. : Alors, à 90% voire même plus c'est des jeunes mineurs étrangers isolés, donc qui arrivent sur le territoire français, qui sont pris en charge par l'ASE, voilà, une fois qu'ils sont reconnus mineurs ils sont pris en charge par l'ASE, et donc ils sont orientés au CIO pour être testés et pour suivre une scolarité puisque nous sommes dans le devoir de leur proposer une...

A: Du coup ils peuvent venir d'un peu partout, c'est pas euh

E. : Alors en fait euh, alors, avant ils arrivaient par exemple sur Grenoble ils étaient obligatoirement scolarisés soit dans l'agglomération grenobloise soit sur Voiron, maintenant tous les dossiers de ces jeunes là transitent par une centrale qui est à Paris et après ils dispatchent en fonction des places dans les foyers ou dans les centres d'hébergement.

A: Donc ils sont répartis sur tout le territoire en fonction des places ?

E. : En fonction des places, ouais tout à fait. Donc le public est quand même varié, on peut avoir des jeunes qui viennent du Pakistan, comme euh de l'Afrique noire euh. Et on a également, en minorité vraiment hein, une partie infime de jeunes qui viennent en famille, pour regroupement familial ou des choses comme ça et eux, ces jeunes, sont accompagnés au CIO par leurs parents, sont testés et viennent ensuite ici.

A: Et ils peuvent venir ici aussi ?

E. : Bien sûr

A: Ce ne sont pas forcément des jeunes mineurs isolés ?

E. : Non non, en fait, si vous voulez, on a un public à grande majorité de mineurs isolés, parce que c'est souvent quand même le , c'est une grande partie des jeunes qui sont concernés. Voilà pourquoi. Et ... non non bien sûr c'est ouvert à tout profil.

A: Est-ce que ce sont du coup les jeunes qui sont... qui habitent au Catalpa ?

E. : Oui par exemple. Il y en a qui sont au Catalpa, il y en a qui sont à la Maison Marie Viallet... à La Côte St André, il y en a qui sont pris en charge par l'ADATE, en attendant de trouver une place en hébergement. L'ADATE c'est l'Association Dauphinoise des Travailleurs Etrangers.

A: C'est à Voiron ?

E. : Non non, Grenoble. Voilà. Mais en tout cas, quand ils arrivent dans... quand ils arrivent chez nous, soit ils ont moins de dix-huit ans en famille soit en tout cas ils ont passé des tests pour prouver leur minorité et ils sont pris en charge par L'ASE.

A: D'accord. Donc après ils arrivent ici et ils sont pris en charge.

E. : Alors en fait on a des entrées sorties permanentes. Alors des sorties il n'y en a pas beaucoup, mais entrées c'est tout au long de l'année, enfin en tout cas...

///

E. : des stages en entreprise pour préparer un projet professionnel

A: D'accord

E. : Et après, selon le projet qu'on monte, il y a d'autres enseignements qui découlent. Donc en règle générale on enseigne également l'anglais, voilà parce que souvent après en CAP c'est une langue qui est travaillée, euh on met le point fort également sur l'EPS car c'est par ces cours là qu'on arrive à travailler plein de valeurs importantes pour l'intégration.

A: Est-ce que dans ces cours-là ils sont en classe ordinaire ?

E. : Alors en règle générale, on les ... on fait pratiquer l'EPS avec les élèves de ma collègue. Alors ma collègue eux c'est un autre public, c'est des jeunes, soit décrocheurs, soit décrochés.

A: Parce du coup vous faites partie toutes les deux de la MLDS ?

E. : Oui, c'est ça. Du coup pour l'EPS notamment effectivement ils sont en groupe mélangés des deux classes. Euh voilà. Donc, après on peut monter des projets culturels comme des projets sportifs, tout dépend après des besoins des jeunes du moment. En tout cas on essaye d'anticiper, parce que de toute façon les projets il faut les monter en amont, et puis soit on les reconduit d'une année sur l'autre soit on les modifie.

A: D'accord. Donc vous les accueillez au moins un an, qui peut être...

E. : Alors, au moins un an, tout dépend de leur arrivée, parce qu'il arrive qu'on accueille des jeunes en avril mai. Tout dépend leur niveau, quand leur niveau le permet on les accompagne jusqu'à une entrée en CAP, en formation qualifiante en tout cas, soit en voie classique soit par apprentissage, s'ils ont les papiers au cours de l'année qui leur permettent de travailler.

A: Ah oui parce qu'en apprentissage ils ont besoin des papiers

E. : Et puis s'ils arrivent sur le tard et que leur niveau ne leur permet pas, on fait une demande de reconduction, c'est à dire qu'ils reviennent avec nous l'année d'après.

A: D'accord. Qui est acceptée en général ?

E. : Alors, en général elle est acceptée mais après c'est sous condition qu'il y ait pas non plus une vague de jeunes très importante qui arrive parce que du coup...

A: Vous êtes limités en nombre ?

E. : Alors, si vous voulez pour un fonctionnement normal c'est 15, mais il y a des années où on dépasse.

A: Ca doit devenir compliqué !

E. : Alors oui parce qu'on reçoit vraiment des jeunes avec un niveau très très hétérogène, hein.

A: Y en a qui n'ont jamais été scolarisés ?

E. : Oui, il y en a qui n'ont jamais été scolarisés.

A: Et même alphabétisés, des fois ?

E. : Voilà oui c'est ça. On a eu des jeunes qui ne savaient pas tenir un stylo. Et puis on en a d'autres qui ont un niveau de 4e ou 3e, par rapport au système éducatif français.

A: Donc en différenciation, ça doit être difficile à gérer !

E. : Oui ! Le plus difficile, c'est de gérer ces entrées permanentes, en fait. Parce que si on est là avec un groupe classe, même si le niveau est très diversifié, bon au bout d'un moment on arrive à prendre nos repères, on utilise les éléments plus moteurs pour... voilà. Mais quand il y a des entrées on est un peu amenés à tout recommencer à la base, avec parfois des jeunes qui ne parlent pas un mot de français, avec un alphabet qui est complètement différent du nôtre, et là c'est plus compliqué. C'est la plus grosse difficulté.

A: D'accord. Et vous êtes toute seule pour gérer le groupe ?

E. : Alors on a une enveloppe budgétaire pour faire intervenir des intervenants. Moi je m'occupe du Français Langue Etrangère, de leur projet professionnel, parce que je me déplace dans les entreprises pour faire les bilans de stage. Comme on est en contact avec eux 36h par semaine on est vraiment amenés à les voir très régulièrement, y a un lien de confiance qui se fait, et c'est plus simple – enfin plus simple on s'entend- c'est plus simple que le projet professionnel passe par nous. Et puis je fais un petit peu de PSE avec eux, voilà pour leur apporter des petites connaissances, mais c'est des choses qu'ils vont revoir l'année prochaine avec un prof en CAP.

A: Je ne sais pas ce que c'est le PSE ?

E. : PSE c'est Prévention Santé Environnement, donc ça touche tout ce qui est de la santé, mais ça peut être aussi prévenir des conduites addictives

A: Auxquelles ils sont forcément exposés.

E. : Voilà. Donc voilà on amène un petit peu les notions qui seront vues l'année prochaine et présentées par un professeur qualifié, mais en tout cas c'est des choses qu'on peut amener.

A: Donc vous avez vraiment un rôle de coordination, plus que d'enseignante ?

E. : Oui tout à fait.

A: Et vous êtes enseignante au départ ?

E. : A la base ? Oui, en fait on est recrutés comme enseignant formateur. On a trois facettes, on pilote un dispositif, on fait du face à face pédagogique, et puis de l'ingénierie de formation, on est là pour mettre en place des projets, les évaluer, voilà.

A: D'accord. C'est riche ! Ca doit bien occuper !

E. : Voilà, ça occupe bien le temps !

A: Et du coup vous les avez combien d'heures en cours de Français Langue Etrangère ?

E. : Alors je les ai 9h en Français Langue Etrangère, et j'ai 1h de projet pro et 1h de PSE.

A: D'accord. OK, euh. // Je peux sortir si vous voulez.

E. : Non, c'est une personne qui vient pour un projet culturel, justement, donc il n'y a pas de soucis, on discutera après.

A: Comment est-ce que les autres les perçoivent au sein du lycée ?

E. : Alors, la configuration de la classe a un peu changé, parce qu'avant on était sur le haut de l'établissement, et donc vous avez vu, l'établissement a été complètement restructuré, remis à neuf

A: oui

E. : Et alors on était vraiment sur les anciens bâtiments, très éloignés

A: Côté rue, là-bas ?

E. : Et l'intégration était difficile à faire, parce qu'ils étaient vraiment...

A: Ils étaient à l'écart ?

E. : Voilà, ils étaient à l'écart. Maintenant on est vraiment au centre de l'établissement. Et du coup, c'est un petit peu difficile de les intégrer avec d'autres classes mais avec les élèves de ma collègue ça passe très très bien, et puis alors ils ont vraiment une volonté de s'intégrer.

A: Ah oui, ils sont très volontaires ?

E. : Oui, oui oui. Donc voilà. Après, l'année dernière, le projet qu'on avait conduit, on demande des subventions à la région ... Auvergne Rhône Alpes, maintenant, il ne faut pas se tromper (rire)

A: Oui notre grande région !

E. : Du coup c'est un projet qui a été reconduit, du coup on a droit à un peu plus d'heures, du coup y a une enseignante de CAP qui voulait travailler avec nous, donc on allait pouvoir créer le lien et puis en fait ça lui demandait beaucoup trop de temps, du coup c'est tombé à l'eau pour cette année. On verra l'année prochaine ! Donc le projet on le reconduit avec la classe de ma collègue.

A: D'accord. C'était dans l'idée de les mélanger un peu plus avec ?

E. : Oui, de mixer un peu. Bon après c'est vrai qu'ils font pas mal de choses, ils partent en stage, donc l'année qui suit quand ils partent en CAP, en règle générale , ça se passe toujours bien... voilà, on leur a donné tous les éléments importants pour ...

A: Oui, l'inclusion se passe bien en CAP ?

E. : Oui oui. Et c'est des jeunes qui en entreprise, bah, tout le monde les veut, quoi (rires)! La difficulté c'est qu'ils aient leurs papiers.

A: D'accord. Ca vous gérez pas du tout ce côté là, par contre ? Ils sont pris en charge à l'extérieur ?

E. : Alors normalement c'est pas notre travail, après...

A: Si, des fois vous êtes obligée ?

E. : Bah, après si on peut refuser quoi, mais le lien qu'on construit avec eux...

A: On s'investit

E. : Ca fait pas partie si vous voulez de notre...

A: de votre mission institutionnelle ?

E. : Voilà, de notre mission. Mais obligatoirement, avec un public comme ça, avec le temps qu'on passe avec eux, c'est des choses qu'on...

A: Que vous êtes amenée à faire ?

E. : Voilà. Alors, pareil, hein ? En règle générale ils sont accompagnés par l'ASE, donc ils ont des éducateurs qui font très très bien leur travail et quand ils sont pris en charge par les éducateurs, on n'intervient jamais là-dessus. Eux, ce sont les professionnels et ils sont certainement mieux placés que nous pour les accompagner. Ca nous arrive quand ils arrivent à la majorité, à leur majorité pardon, et que du coup ils n'ont plus de référent.

A: Il n'y a plus personne quand ils sont majeurs ?

E. : En fait si vous voulez c'est compliqué, parce que le contrat jeune majeur ne se met pas en place tout de suite ou des fois se met pas en place pour X ou Y raisons, tout dépend le profil du jeune, et c'est à ce moment là qu'ils reviennent nous voir nous pour les aider, quoi.

A: Oui, ils gardent le contact avec vous

E. : Et puis on garde le contact avec les anciens élèves parce que des fois ils ont besoin de documents qui attestent leur passage ici

A: Oui bien sûr, et ne serait-ce que pour savoir ce qu'ils sont devenus, j'imagine ?

E. : Effectivement, et on a des enquêtes, chaque début d'année, pour savoir ce que deviennent nos élèves et puis leurs réussites.

A: D'accord

E. : Ou pas, du reste, mais on préfère entendre les réussites (rires)

A: Oui, j'imagine ! Ca fait combien de temps que le pôle FLE existe ici?

E. : Alors, j'ai été amenée à le créer en 2010, parce qu'avant il n'existait pas.

A: C'est assez récent alors.

E. : OK. Du coup ceux qui sont sortis ont déjà 5 ans d'expérience, enfin de vécu, derrière.

A: Oui. (pause) Bon, j'ai appris plein de choses déjà ! Alors après ce qui m'intéresserait c'est de venir observer. Alors je ne sais pas si vous êtes en cours toutes les semaines ?

E. : Oui on est en cours toutes les semaines, sauf quand ils sont en stage, après les emplois du temps évoluent parce que si vous voulez nous pour que les intervenants viennent il faut qu'on ait notre enveloppe budgétaire qui soit allouée ou reconduite. Au démarrage, à la rentrée de septembre, ils étaient 4 – 5 d'affectés et puis là on sait qu'ils sont énormément en attente d'être scolarisés à l'ADATE, donc l'association dans laquelle on va.

A: Donc là vous avez les 15 déjà ?

E. : Ils sont 11 pour l'instant, parce que y a beaucoup beaucoup de travail à la division des élèves et que pour affecter il faut étudier les dossiers et ça prend du temps, mais on m'a déjà annoncé qu'on serait largement au-delà de 15. Voilà !

Donc les heures ont été acceptées. Et comme au départ, si vous voulez, on est partis avec une enveloppe budgétaire restreinte parce qu'on ne savait pas si ça allait fonctionner, on a démarré avec un certain nombre de cours, qui petit à petit s'étoffe et à la rentrée on aura une semaine de cours complète, et typique de l'année, quoi.

A: D'accord. Parce que là pour l'instant ils n'ont que les 9h avec vous, et les cours d'EPS ?

E. : Non, ils ont 10h avec moi, 3h avec ma collègue pour cette semaine. La semaine prochaine, ça y est, ils ont déjà d'autres intervenants qui viennent, et après ça s'enchaîne. Parce qu'on a eu la réponse, il a fallu être réactif. On s'occupe aussi du recrutement des intervenants, ça fait partie de notre travail, on fait leur contrat, on s'occupe des mises en paiement...

A: Qui ne sont pas forcément des enseignants ? Qui peuvent être des professionnels ?

E. : Effectivement, alors, soit on peut recruter des profs en heures sup. Si vous voulez, c'est pas toujours évident de recruter, parce qu'on leur propose pas beaucoup, l'ensemble des heures sur l'année que nous avons à proposer, c'est 169h pour l'ensemble de l'année pour l'ensemble des intervenants. Du coup ça ne fait pas lourd. Du coup, les enseignants, enfin ou les personnels extérieurs à l'éducation nationale qui acceptent de travailler chez nous, bon déjà il faut qu'ils aient un minimum, c'est à dire au moins un bac plus 3 dans la matière qu'ils enseignent, ou en sport un brevet d'état, mais du coup si on recrute quelqu'un qui a un brevet d'état on peut faire uniquement le sport dans lequel il est breveté, enfin bon du coup il faut quand même quelqu'un qui a une licence en Staps, enfin on a quand même des critères assez importants // et derrière on a des conditions de travail, bon ben voilà on leur propose 2-3 h par semaine, en général sur l'année, hors périodes de stage, hors période de vacances scolaires et ils sont payés à l'heure.

A: Donc il ne reste pas grand chose !

E. : Oui malgré tout c'est une réalité c'est compliqué de recruter des personnes motivées qui reviennent sur l'année et qui reviennent d'une année à une autre.

A: Et les enseignants d'ici ne sont pas motivés ?

E. : Le problème c'est qu'en règle générale des heures sups ils en ont déjà pas mal donc ils peuvent plus en accepter. Et puis malgré tout c'est un public // c'est quand même des conditions de travail différentes et ça demande énormément d'investissement, d'ouverture.

A: Oui

E. : On a aussi // on a quand même certaines fois des difficultés de comportement des jeunes. On peut aussi avoir // alors c'est pas du tout pour faire de la discrimination mais les jeunes Roms, c'est difficile d'aller à l'école.

A: approbation. Il y a quelle proportion, du coup ?

E. : Alors nous pour l'instant, c'est un ou deux par classe, pas plus. Mais par exemple, il y a des secteurs, à Chambéry, ça fait partie de leur cœur de classe, quoi.

A: Ca doit être compliqué, là.

E. : Voilà, là c'est plus compliqué. Donc si vous voulez, nous, sur Voiron, c'est pas trop difficile de construire un cours, parce que d'un cours à l'autre ils suivent, mais ça fait quand même partie des aléas, il faut aussi s'adapter, et puis quand on se retrouve face à cette classe, il suffit pas d'avoir construit un cours et de s'être dit là on va faire ça, ça, ça et ça, parce que ça ne se passe jamais comme on l'imagine.

A: Oui je veux bien vous croire !

E. : Voilà, il suffit qu'un jeune ou plusieurs jeunes dans la salle aient d'autres préoccupations, avant qu'il soit disponible pour entendre quoi que ce soit il faut traiter le problème, même si c'est plus de notre ressort, c'est la réalité.

A: Et ils doivent en avoir des préoccupations, ils n'ont que ça en tête, je pense !

E. : Voilà, donc du coup c'est // tout ça peut chez certaines personnes créer du stress, créer de la fatigue, parce qu'il faut s'adapter, il faut avoir une certaine ouverture aussi.

A: Donc peu de profs du lycée.

E. : Ils peuvent pas faire autrement, en fait.

A: Oui c'est pas prévu dans leurs heures.// En fait c'est à vous de construire tout leur emploi du temps, il y a rien de prévu par l'éducation nationale en dehors des heures que vous leur apportez.

E. : En fait on a une sorte de cahier des charges, quoi. On sait qu'il faut qu'on présente 169h, il faut qu'on se rapproche // l'objectif c'est qu'ils puissent rentrer en formation qualifiante, qu'elle soit soit en continu, soit en apprentissage // après c'est aussi un avantage, c'est qu'on est quand même très libres, on n'a pas de programme. Nous on sait qu'on doit se référer à un programme de niveau 4e ou 3e, pour pas qu'ils soient trop en difficulté pour rentrer en CAP. Mais à la rigueur on s'attacherait pas à ce programme là, personne viendrait nous dire // c'est pas normal.

A: Oui

E. : Parce qu'on a quand même // on peut // comment dire // en fonction des difficultés des élèves on s'adapte. C'est à dire un jeune qui a un niveau très bas

A: Oui, un jeune qui n'a pas été alphabétisé, on ne peut pas viser...

E. : C'est ça. On leur fait passer un examen en fin d'année, le diplôme du DELF

A: D'accord. Systématiquement, quel que soit leur niveau de départ ?

E. : Alors, on sélectionne le niveau. Parce que ça va du, alors nous à l'école, hein, parce que ça peut monter plus haut, c'est entre A1 et B1. En tout cas ici à Voiron, je n'ai jamais été amenée à préparer un B2.

A: Ils sont quasiment tous complètement débutants en français, à l'arrivée ?

E. : Alors, non parce qu'il y en a qui viennent de pays francophones. Mais la difficulté, il y a des francophones qui ont été scolarisés, il y a des francophones qui n'ont pas été scolarisés.

A: Donc c'est complètement hétérogène.

E. : Voilà, oui. // Après il y a une difficulté qui s'est avérée // je travaille avec ma collègue, qui intervient en maths, on met en lien toutes nos compétences, quand on travaille avec d'autres enseignants, comme on a bien un profil pour accompagner ces jeunes, la difficulté c'est d'arriver à percevoir les jeunes qui ont des déficiences, parce que ça peut arriver aussi.

A: Oui

E. : Et là quand c'est des personnes étrangères

A: C'est encore plus compliqué

E. : En général ça se fait sur le tard et c'est encore plus difficile pour les accompagner, donc là on essaye de leur faire faire dans l'urgence des tests qui leur permettent des reconnaissances. Ca n'arrive pas non plus tous les jours, mais on peut en avoir un par année // Voilà

A: Donc dans ce cas-là on essaye de détecter dans leur langue d'origine, j'imagine ?

E. : Alors on leur fait passer les tests Wisk. Je pense, comme je ne suis pas habilitée à les faire passer, je pense que ce sont des tests non verbaux. On s'appuie beaucoup aussi sur le travail qui est fait au sein des foyers.

A: oui ?

E. : Ils arrivent à nous dire, hein, si le jeune a un comportement un peu //, parce qu'en règle générale dans la vie en collectivité ça se ressent. Donc on essaye vraiment de travailler en lien.

// Que vous dire d'autre ? Je ne sais pas, il y a tellement de choses à dire ! (rires). Je ne sais pas si ça vous ...

A: Oui, ça a répondu à plein de questions ! Après, on parlait de l'observation, est-ce que ce serait possible que je vienne ? Déjà est-ce que ça ne va pas perturber trop, parce que c'est quand même... ?

E. : Alors, pour observer, je vous dirai pas tout de suite, parce que // pour la simple et bonne raison qu'il y en a quatre nouveaux qui arrivent lundi, ça va déjà déstabiliser un peu le groupe... Moi, il faut que j'arrive à jauger leur niveau, parce que même si on a des bilans, par exemple, sait écrire des mots à la suite mais sans aucun sens, ou ne sait pas tenir son stylo, bon // ça nous avance, mais pas vraiment ! Là, je sais que j'ai un jeune qui vient de Macédoine, qui parle pas un mot de français, qui comprend pas un mot de français, j'sais même pas si bonjour il comprend, et qui n'aime pas l'école. Là il va falloir que je l'appivoise. Donc il est pas très content de venir à l'école. Euh donc je vais voir un peu comment ça se passe dans la classe et puis je vais voir comment je peux organiser mes cours, parce qu'en fait anticiper comment va se passer l'année, c'est compliqué parce que chaque année le groupe est différent. Voilà on sait ce qu'on a à leur apprendre, les bases, mais ni comment //

A: Comment ça va s'articuler

E. : Voilà et comme chaque année, au début c'est un peu du tâtonnement, parce que on démarre // là j'ai démarré avec un groupe, alors j'ai des redoublants de l'année dernière, qui à l'oral commencent à comprendre ce que je leur dis, parce que ils venaient du Pakistan, et l'année dernière // ils ne parlaient pas un mot ça a dû être terrible pour eux ! Ca y est ça commence, sauf que là voilà, je vais intégrer un jeune qui parle pas un mot de français.

E. : J'en ai une autre aussi, mais bon, elle est plus disposée à venir à l'école, là, je pense qu'elle mettra plus de choses en oeuvre pour réussir // donc je vais voir comment attraper ce jeune et puis comment // et puis il y en a qui ont un niveau, je sais pas...

A: Qui étaient là l'an dernier aussi ?

E. : Non non, qui viennent d'arriver aussi.

A: Donc sur les quinze, il y en a combien qui étaient déjà là l'année dernière ?

E. : Alors, sur les onze, pour l'instant

A: Oui onze, plus les quatre qui vont arriver

E. : non, c'est avec les quatre que je compte onze. D'autres arriveront, mais j'ai encore pas leur dossier ! Donc sur les onze, il y en a trois qui redoublent. Enfin, pas qui redoublent, mais qui prolongent.

A: Oui, qui bénéficient d'une année supplémentaire.

E. : On avait demandé 5 prolongations, et en fait, si vous voulez, comme les prolongations on n'a pas la validation avant septembre et qu'ils sont dans des situations compliquées, bon ben souvent ils préfèrent vite démarrer une autre scolarité, souvent leurs travailleurs sociaux leur trouvent une autre scolarité dans le privé. Maintenant qu'ils sont dans le privé, ils reviendront pas.

A: Il y a des structures ... adaptées dans le privé ?

E. : On va dire qu'ils valident le côté pratique, c'est à dire que s'ils passent leur CAP en maçonnerie, souvent ils arrivent à valider le côté pratique mais souvent l'écrit c'est compliqué.

E. : Parce que là c'est deux jeunes qui ne savaient ni lire ni écrire. Ben après, on énonce les difficultés, les risques de partir dans le privé.

A: Oui parce qu'ils n'ont aucune prise en charge du coup ?

E. : Ben maintenant ils ont, privé comme public, de plus en plus de jeunes dans cette situation, donc ils arrivent à débloquent quelques heures de FLE. Mais c'est quelques heures, quoi.

A: Oui, c'est du saupoudrage.

E. : Voilà.

Annexe 2

Emploi du temps de la classe MLDS-FLE du lycée F. Buisson, à Voiron, à compter du 02/11/2016

Rhône-Alpes Région

EDT Pôle Fle F. BUISSON
à compter du 02/11/2016



LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
	9H00 Alpha 09H55		9H00 Projet pro / PSE 09H55	
10H00	10H05	10H00	10H05	
FLE	Anglais	FLE	Communication	
12H00	12H00	12H00	11H30	
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS
		13H30		
14H00	13H30	Maths	14H00	
Alpha	FLE		FLE	
	15H30	15H25		
16H00	15H35	15H35	16H00	
	Maths	EPS		
	16H30	17H30		

Annexe 3

Notes prises lors des entretiens avec l'enseignante du dispositif MLDS-FLE du lycée

F. Buisson à Voiron

Entretien 1 du 30/09/2016 : Retranscription en annexe 1

Entretien 2 : conversation téléphonique du 4/11/2016

- L'enseignante a mis en place une fois par semaine une dictée de mots en début de séance. Elle observe de grandes différences entre les résultats des élèves. Pour certains elle attend que les mots soient correctement orthographiés. Pour d'autres (les élèves NSA) elle vise une correspondance phono-graphique juste. Un des élèves, macédonien, illettré à l'arrivée dans le dispositif, parvient maintenant grâce à ces dictées à écrire de manière phonétiquement correcte.

- Mise au point sur les thèmes à aborder dans les outils qui seront développés :

- ✓ Consignes
- ✓ Matériel scolaire
- ✓ Positionnement dans l'espace
- ✓ Positionnement dans le temps
- ✓ Corps humain
- ✓ Numération ?

- Retour sur le problème de l'adaptation d'exercices tirés du corpus « enfantin » (manuels de CP, ressources pour l'école élémentaire sur Internet) : ne faut-il pas craindre que les élèves les considèrent trop enfantins ? Réponse de l'enseignante : ils n'ont pas eu pour la plupart l'expérience de découpage, collage qui a lieu à l'école primaire en France. Ils en ont besoin, et ne rechignent pas à ces activités, au contraire. Certains ont besoin de beaucoup de temps pour les faire. Ils ont aussi besoin de rêver, voyager, s'évader de leur quotidien.

- Pas d'écriture cursive dans les exercices à concevoir : ils n'ont pas besoin (ou très rarement) de savoir lire cette écriture, et encore moins de l'écrire.

- L'alphabétisation est faite, à raison de 3h par semaine, par un intervenant extérieur, qui est également enseignant en FLE au lycée Europe. Tous les élèves y assistent même si ces cours sont destinés seulement aux élèves NSA au départ. La première année, seuls les élèves NSA y allaient, mais rapidement ils n'ont plus été d'accord pour assister aux cours d'alphabétisation sachant que les autres n'avaient pas cours pendant ce temps. Ils ne sont donc plus venus. L'année suivante, l'enseignante a décidé que tout le groupe suivrait ces

cours. Il y a peu de liens entre les séances d’alphabétisation et les séances de français, par manque de temps de coordination prévu dans les heures de l’enseignant d’alphabétisation, qui « court » entre plusieurs établissements.

- Suite à ma question sur l’absence d’affichages de supports sur les murs : les élèves ont changé de salle récemment et les enseignant(e)s n’ont pas encore eu le temps de s’en occuper.

- Question du travail en groupes : il est difficile à mettre en place, les élèves ont parfois du mal à accepter de changer de place ou de déplacer leur bureau. Ils sont très « attachés » à leur place, qui leur donne un cadre.

Entretien 3 du 18/1/2017

- un nouvel élève, malien, est arrivé début janvier. Il est illettré et était porteur de brouettes au Mali. Effectif de 21 élèves depuis janvier.

- deux élèves vont bénéficier du test Wisc (échelle d’intelligence de Wechsler, test réalisé à l’école par un(e) psychologue scolaire, dans notre cas par un(e) conseiller(e) d’orientation psychologue), suite aux difficultés cognitives repérées par l’enseignante, en lien avec les éducateurs. Le test permettra de déceler une éventuelle déficience cognitive.

- Dans la fratrie d’origine albanaise, le frère prend beaucoup appui sur sa sœur et il est difficile de connaître vraiment son niveau ;

- Les élèves préparent le DELF A1 et l’obtiennent en général tous à la fin de l’année. Cela leur permet d’être tous pris en formation de CAP, même si leur niveau de lecture est faible. Les collègues de CAP sont maintenant plus sensibilisés qu’avant aux difficultés spécifiques des élèves allophones. Ils proposent parfois des cours de soutien en français en plus pendant le CAP.

Ces élèves doivent être acceptés en formation de CAP car c’est la formation diplômante la plus basse dans le système éducatif français.

- Les formations en apprentissage seraient plus adaptées pour ces élèves, mais elles sont rarement possibles car elles nécessitent que le jeune ait une autorisation de travail. Or la préfecture délivre rarement cette autorisation. Le jeune retourne du coup en formation de CAP initiale, qui se solde parfois par un échec à cause des compétences fragiles en français. Il court alors un grand risque d’être renvoyé dans son pays, sous prétexte qu’il n’a pas fait d’efforts... (Lors d’un entretien ultérieur, l’enseignante citera une ordonnance récente selon laquelle une autorisation de travail est maintenant délivrée systématiquement si le jeune est arrivé avant 18 ans et a intégré une formation en alternance).

- à leurs 18 ans, certains élèves peuvent être mis à la rue avant la fin de leur année de scolarisation, si des problèmes se posent avec l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) (Si par exemple le jeune n'arrive pas à prouver de quel pays il vient). C'est alors très compliqué pour le jeune de continuer sa scolarité, dans des conditions très précaires. (Le cas s'est produit à Paris, où un jeune, à qui l'injonction avait été faite de quitter le foyer, a pris peur à l'arrivée des gendarmes et s'est défenestré).
- Les élèves les plus avancés du dispositif peuvent passer dans la classe de MLDS (élèves dits « décrocheurs » français). Cela permet parfois d'apaiser le groupe MLDS, dans lequel l'ambiance est souvent très agitée, avec parfois des élèves agressifs. Il faut cependant que les élèves allophones aient le caractère solide pour résister à la pression du groupe MLDS. Est-ce une bonne chose pour les élèves allophones ?
- concernant l'enveloppe budgétaire attribuée pour l'année à l'enseignante MLDS-FLE : elle sert à financer tout le dispositif, ce qui inclut la location de la salle au lycée, le chauffage, le téléphone, le courrier, les photocopies, le matériel et les intervenants... Pour pouvoir financer des projets culturels par exemple, il faut garder de l'argent disponible et limiter les dépenses dans d'autres postes.
- L'enseignante n'a pas d'aide d'un(e) AVS, et n'a pas possibilité de dédoubler la classe avec un autre enseignant.
- concernant l'historique du dispositif : la première année (2010) l'enseignante avait un mi-temps de coordonnatrice uniquement ; 10h d'enseignement étaient assurées par des intervenants. L'année suivante, au vu des difficultés, 9h d'enseignement de FLE ont été rajoutées à l'enseignante.
- L'ambiance dans la classe a tendance à devenir moins sereine en cours d'année : les élèves se connaissent mieux, et la pression monte dès les mois de mars/avril par rapport à l'examen du DELF et à leur orientation à la rentrée prochaine.

Entretien 4 du 26/1/2017

- Le jeune macédonien, qui vient d'avoir 18 ans, a été placé - sans l'avis de l'enseignante - en semi-autonomie : il n'est plus dans la famille macédonienne (non francophone et analphabète) qui l'hébergeait jusque-là mais dans un appartement. Depuis, il ne vient plus en classe. Il ne pourra donc pas intégrer une formation de CAP à la prochaine rentrée, il risque d'avoir une injonction de renvoi dans son pays, et de rester probablement en clandestinité en France.

Cette mise en semi-autonomie peut être bénéfique pour certains jeunes, mais pas pour d'autres. Elle est faite de façon aléatoire et non au regard du dossier de chacun.

- Certains élèves sont mandatés par leur famille pour venir en France et rentrer chez eux ensuite avec la « prime de renvoi » (octroyée une fois par l'état pour le retour dans le pays d'origine). Ils reviennent ensuite en France sous une autre identité. Ils font parfois illusion au niveau scolaire, il arrive qu'ils fassent semblant de ne pas comprendre et comprennent malgré tout.

- Concernant l'effectif dans le dispositif : cette année, l'effectif « officiel » (15 élèves) était déjà dépassé à Noël, avec 20 inscrits. Un élève est arrivé début janvier, ce qui porte l'effectif à 21. L'enseignante pose la question : comment différencier avec un tel effectif et une telle hétérogénéité ?

Entretien 5 du 15 mars 2017

- Suite à question sur l'utilisation du CDI : les élèves peuvent y aller, et ils y vont spontanément, notamment pour faire des recherches sur Internet grâce aux ordinateurs présents. Ils y sont toujours bien accueillis. Dans le cadre des cours de FLE, la classe y va de temps en temps lors de projets spécifiques, mais ce n'est pas possible d'y aller sans avoir anticipé (besoin de réserver la salle avant).

- Le test Wisc a révélé une déficience cognitive chez les deux élèves qui l'ont passé.

- Le projet contes voit le jour, avec un intervenant théâtre ; les décors seront fabriqués par les élèves pendant 3 jours au Fab Lab, à la Casemate à Grenoble (atelier qui accueille le grand public et les porteurs de projet pour fabriquer des objets grâce à des machines numériques, imprimante 3D, découpeuse laser, ...).

- Le passage du DELF aura lieu le 6 juin.

Les résultats du DELF blanc sont bons, à part pour les deux élèves chez qui une déficience cognitive a été relevée. Les élèves non-lecteurs à l'arrivée dans le dispositif ont beaucoup progressé et s'en sortent bien, même s'ils ont besoin de plus de temps et n'osent pas toujours, de peur de mal faire.

- L'inquiétude monte au sein du groupe. A partir de mars/avril, les élèves sont moins disponibles pour apprendre car l'urgence prend le dessus. Ils doivent trouver des entreprises et des patrons pour leur dernier stage, choisir le CAP dans lequel ils vont demander la formation, continuer à préparer le DELF.

Certains ne sont pas suivis par des travailleurs sociaux et s'adressent à l'enseignante pour leurs démarches administratives.

- Programmation d'une séance le 10 mai sur du lexique « professionnel ». La classe sera partagée en deux groupes, l'un travaillant sur le lexique de la restauration, l'autre sur le lexique de l'équipement de la maison. Pendant une heure, le lexique sera travaillé dans chaque groupe, avec pour but la préparation d'une petite saynète ; en deuxième heure, chaque groupe présentera la saynète à l'autre groupe, et lui présentera le lexique travaillé, les élèves étant alors en position d'experts par rapport à leurs camarades.

Echange de mails du 10/04/2017 :

Question posée : Arrivez-vous à mettre en place de la différenciation dans la classe ?

- si non, pour quelles raisons : manque de temps, manque d'outils, manque de formation, problème de "mauvaise perception" par les élèves si tout le monde ne fait pas pareil, ...

- si oui, comment : travail par groupes avec différentes tâches, travail par groupes avec la même tâche mais support différent, même travail et support pour tt le monde mais avec aide spécifique pour certains, consignes différentes ou adaptées, etc.

Réponse de l'enseignante :

Lorsque nous avons le temps de bien préparer les séances, nous pouvons différencier les enseignements mais il faut effectivement être très fins dans cette différenciation car les élèves le prennent souvent mal et même s'ils se retrouvent en très grande difficultés, ils veulent essayer (pour faire comme les autres !) et "refusent" parfois d'avoir un travail différent. Le regard des camarades de classe est très important pour eux ! Et cela peut être source de moqueries ou de sentiment de supériorité entre des cultures et nationalités différentes, ceci n'est pas très présent mais peut se faire ressentir à certains moments stratégiques de l'année (période des conseils de classe, orientation, ...). Il est donc malgré tout important de rester vigilant à cela.

Avec ce profil d'élèves, le plus porteur est le travail en équipe ou binôme (composé d'un élément moteur et d'un élève en plus grande difficulté). Les tâches et les objectifs doivent leur être précisés avant le démarrage de l'exercice ; cela permet de s'assurer que chacun fournira des efforts. Car le côté "pervers" de ce travail en équipe est que certains se laissent porter par peur de mal faire, par crainte de faire voir aux autres ses difficultés ou par économie !

**Journal de bord ; observation d'une séance de FLE au lycée F. Buisson à Voiron
(lundi 7/11/2016, 10-12h)**

A- Déroulé de la séance

Présentations : l'enseignante me présente puis demande à chacun de se présenter en disant : son nom, son pays d'origine et ce qu'il aime faire en dehors de la classe.

1) Travail de grammaire

- ✓ Rendu d'évaluations d'une séance précédente, sur la conjugaison et l'utilisation des verbes avoir et être au présent => Objectif du travail : revoir la conjugaison de ces verbes et leur utilisation dans des phrases ;
- ✓ Ecriture des verbes au tableau par 2 élèves, validation ou non par les autres ;
- ✓ Utilisation des différentes formes verbales dans des phrases à l'oral ;
- ✓ Reprise de la leçon sur une fiche dans le cahier ;
- ✓ Exercices sur fiche : compléter avec la bonne forme des verbes avoir, puis être ; d'abord avec les pronoms sujets, puis dans des phrases avec groupes nominaux sujets. L'enseignante (que j'aide à ce moment) circule entre les élèves pour apporter son aide aux élèves les moins à l'aise (en lecture notamment) ;
- ✓ Par rapport à une des phrases utilisant le mot « adolescent », non connu par certains, explication au tableau des différents mots désignant les âges de la vie : bébé, enfant, adolescent, adulte, jeune, majeur, retraité. Discussion sur ces différents âges et leurs représentations dans les cultures d'origine (la majorité n'est pas au même âge et ne donne pas les mêmes droits dans tous les pays) => Qu'a-t-on le droit de faire en France à sa majorité ? voter, se marier ;
- ✓ Correction des exercices au tableau ;

2) Travail de compréhension orale (entraînement au DELF)

- ✓ Chacun a 5 images devant lui (dans une gare, à la piscine, dans un aéroport, pendant une manifestation, dans un magasin avec des soldes) ; description collective à l'oral, apport de lexique nouveau (écrit au tableau) ;
- ✓ Ecoute des 5 enregistrements en contexte, correspondant aux images (dans le désordre) ;
- ✓ Chacun doit relier l'image au bon enregistrement ;
- ✓ Correction et écriture dans le cahier du vocabulaire appris dans la séance.

- ✓ Ce vocabulaire est à apprendre pour la semaine suivante.

B- Observations

- L'ambiance est très studieuse, calme et sereine, c'est impressionnant ; suite à cette remarque, l'enseignante dit que c'est l'ambiance générale à cette époque de l'année, même s'il y a parfois de la concurrence entre les élèves ;
- L'enseignante a un discours fluide et assez rapide en classe, pas spécialement ralenti ou adapté pour les élèves ; parfois elle répète plus lentement et reformule son discours. Pendant la discussion, elle me dit que les élèves s'y habituent rapidement ;
- L'enseignante écrit le plus souvent en lettres majuscules au tableau, parfois en script ; pendant la discussion, elle me dit que les élèves NSA n'arrivent pas encore à déchiffrer les lettres en script ;
- Lors de la phase de présentations, au lieu de dire ce qu'ils aiment faire en dehors de la classe, la plupart des élèves me dit ce qu'il voudrait faire l'an prochain : cuisinier, boucher, mécanicien, électricien, peintre ; cela m'amène à penser que l'urgence de leur situation est ancrée dans leur tête et qu'il reste peu d'espace pour penser aux loisirs...
- L'enseignante utilise du métalangage pendant le travail de grammaire (en approche explicite) : verbe, singulier, pluriel, présent, personne, masculin, féminin.
- Les élèves paraissent très motivés et sont très en demande d'aide : après un moment d'hésitation, ils me sollicitent autant que l'enseignante pour les aider dans les exercices, pour : réexpliquer la consigne, ou lire les mots de l'exercice, ou expliquer un point non compris (souvent le pronom sujet « on » pose problème, ainsi que les prénoms sujets (Michel, Brigitte) qu'ils ne connaissent pas et ont du mal à lire ;
- L'exercice de compréhension orale me paraît difficile pour des élèves de niveau A1 ; l'enseignante me confirme ensuite qu'il est difficile mais qu'elle leur apprend à lister les mots importants relatifs aux images et à les repérer ensuite dans le discours oral ;
- En consultant les cahiers des élèves, je liste ce qu'ils ont travaillé jusqu'à présent et qui a mené à une trace écrite : apprendre à se présenter / à poser des questions à quelqu'un qu'on connaît bien ou à un supérieur / présenter son pays / connaître les couleurs / connaître les métiers, savoir où on peut les apprendre. Pendant la discussion, l'enseignante me dit que les élèves gèrent leurs cahiers de façon autonome, ni elle ni les éducateurs ou familles n'ayant le temps de le faire avec eux.

- Concernant les devoirs, l'enseignante dit qu'elle en donne un peu sans grande illusion sur le travail à la maison : en foyer, les éducateurs n'ont pas de temps pour gérer les devoirs ; en famille d'hébergement, les adultes présents ne parlent pas toujours français et ne savent pas toujours lire (cas de deux élèves albanais cette année).
- Il n'y a aucun support affiché sur les murs de la classe. Les élèves ont changé de salle il y a peu de temps.

Journal de bord ; observation de deux séances d’alphabétisation au lycée F. Buisson à Voiron (lundi 12/12/2016, 14-16h et lundi 29/05/2017, 14-16h)

A- Déroulé de la 1^{ère} séance

3) Travail sur les sons

- ✓ Révisions des sons [br] [bl] [pr] [pl] : les élèves doivent dire puis écrire des mots contenant ces sons ; écriture collective au tableau ; en même temps travail de phonétique et révision d’autres sons ;
- ✓ Jeu du pendu avec des mots contenant un des sons ci-dessus (les élèves viennent chacun leur tour au tableau pour faire deviner un mot aux autres);
- ✓ Découverte des sons [cr] [cl] [gr] [gl] : les élèves doivent trouver des mots qui contiennent ces sons ; écriture collective au tableau des mots trouvés ;
- ✓ Chacun choisit, pour chaque nouveau son, trois mots parmi les mots écrits au tableau et les recopie dans son cahier ; l’enseignant passe vérifier les mots recopiés ;

4) Lecture et chant de Noël

- ✓ Lecture de mots affichés au vidéoprojecteur : « bac à sable », « jardin public », « le canard lisse ses plumes » ;
- ✓ La séance se situant la dernière semaine avant les vacances de Noël, l’enseignant a prévu l’apprentissage d’un chant (Grand St Nicolas) ; les élèves écoutent le chant, le lisent pour ceux qui le peuvent ou déchiffrent le début, puis chantent avec le support audio ;

5) Visionnage d’un DVD : « Zarafa »

- ✓ Rappel du début de l’histoire par les élèves (Zarafa et 3 amis fuient l’esclavage, en Afrique vers 1830, et cherchent à rejoindre Paris) ;
- ✓ L’enseignant met en route la 2^{ème} partie du DVD, en français avec les sous-titres en français.

B- Observations sur la 1^{ère} séance

- 14 élèves seulement sont présents ;

- L'ambiance est studieuse avec un peu d'agitation ;
- Dans la recherche de mots avec les nouveaux sons de la séance, les élèves connaissent des mots compliqués et pas forcément liés à leur quotidien : grenouille, grenadine, globe, gravité, gratuit, crocodile, ... Ce sont le plus souvent les élèves issus de pays d'Afrique francophones qui apportent ces mots ; peu de participation du coup des élèves issus de pays non francophones ;
- La lecture de mots et phrases semble tirée d'un manuel pour enfants (vocabulaire du jardin public) ; les élèves lisent cependant volontiers ;
- Les élèves ont du mal à chanter ensemble, certains n'osent pas ;
- Ils montrent beaucoup d'intérêt pour le film « Zarafa ».

C- Déroulé de la 2^{ème} séance

- 1) Travail sur une dictée de 20 mots réalisée lors de la séance précédente
 - ✓ Commentaires de l'enseignant avec analyse des erreurs les plus fréquentes ; il distingue :
 - les erreurs de phonétique, que les élèves doivent arriver à corriger sans quoi la communication ne peut se faire (ex : *seval* au lieu de *cheval*) ; erreurs liées à la langue d'origine dans laquelle certaines distinctions n'existent pas ;
 - les erreurs orthographiques, à corriger mais qui ne gênent pas la communication (ex : *chevale* au lieu de *cheval*) ;
 - les erreurs grammaticales, même remarque (ex : *les chevaux vienne boire*)
 - ✓ Rendu des feuilles de dictée, les élèves regardent leurs erreurs et leur score ;
 - ✓ Correction de chaque mot, les élèves viennent écrire les premiers mots puis l'enseignant prend le relais ; pour les mots comportant une ou plusieurs lettres muettes, l'enseignant fait parfois appel à un mot de la même famille dans lequel on entend la lettre muette, mais qui n'est pas forcément connu par les élèves (ex : *chocolaté* pour *chocolat*, *poulette* pour *poulet*) ; l'enseignant parle également de l'« histoire » de certains mots pour expliquer leur orthographe (ex : le *c* de *cinéma*) ;
- 2) Production orale et écrite : raconter une histoire en utilisant le passé composé
 - ✓ L'enseignant affiche une image au vidéoprojecteur, sur laquelle on voit un bureau avec de nombreux papiers (ticket de cinéma, numéro de téléphone, entrée de musée, addition de restaurant, clés, note de taxi, ...) ; il explique qu'un homme est

mort et que la police a retrouvé tous ces papiers dans ses poches. Les élèves doivent décrire ce qu'ils voient sur le bureau, puis raconter ce que cet homme a fait avant sa mort (enquête du professeur Clouzot, tirée du manuel de FLE Tempo A2) ;

- ✓ Révision des verbes d'action principaux et de leurs participes passés ;
- ✓ Les élèves doivent raconter à l'oral ce que cet homme a fait avant sa mort ;
- ✓ Par groupes de 3 ou 4, les élèves doivent écrire au moins 6 lignes (pour la préparation du DELF A1, soit la majorité) ou 10 lignes (préparation DELF A2, 2 élèves sont concernés) pour raconter la journée de cet homme.
- ✓ Un élève par groupe lit à la classe ce qui a été écrit.

D- Observations sur la 2^{ème} séance

- 13 élèves sont présents, tous issus de pays d'Afrique francophones (donc à l'aise à l'oral), sauf un ;
- Les élèves sont attentifs et participent volontiers au début de la séance, un peu moins à la fin ;
- Les élèves ont du mal à comprendre ce qui est attendu d'eux pendant la 2^{ème} partie de la séance (raconter puis écrire une histoire au passé composé) ;
- Ils utilisent naturellement le passé composé à l'oral, au quotidien, mais lorsqu'on leur demande de conjuguer un verbe au passé composé, ils ont du mal à faire le lien avec cet usage quotidien (le métalangage grammatical pose des difficultés).
- Le passage à l'écrit est plus difficile. Dans chaque groupe, un élève écrit et les autres se désintéressent de l'activité, sauf lorsqu'on les sollicite pour réfléchir à la suite de l'histoire par exemple ;
- C'est celui qui a écrit qui vient lire à la classe, parfois peu à l'aise...

E- notes prises lors d'un entretien rapide avec l'enseignant du cours d'alphabétisation

1. Cet enseignant intervient 3h par semaine dans le dispositif. Il intervient en Français Langue Etrangère également dans d'autres structures (dont le lycée Europole à Grenoble et le collège de Moirans). Il est rémunéré en tant qu'intervenant pour son temps de face-à-face pédagogique ;
2. Il regrette de ne pas avoir eu de formation en alphabétisation et pense que les enseignants du primaire sont mieux armés pour enseigner à ce type de public ; il est en demande de pistes d'activités, de ressources, de formation.

3. Il utilise la méthode de français langue étrangère pour adultes de H. Adami ²⁶ et suit la progression phonologique préconisée par cette méthode ;
4. L'enseignant ne met pas en place de différenciation au niveau des tâches ou des supports. Il a essayé d'utiliser le CDROM « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde »²⁷ mais dit que les élèves n'ont pas adhéré au travail sur ordinateur (quelques ordinateurs présents dans la salle de cours en début d'année) ; il n'a pas pu utiliser cette ressource sur papier.
5. Il dit que les élèves ont besoin de temps pour entrer dans les apprentissages. Ayant eu pour la plupart des parcours très chaotiques, ils ont besoin de « poser leurs valises » ;
6. Il y a peu de liens avec le cours de Français Langue Etrangère, par manque de temps.

²⁶ Adami, Hervé. Trait d'union. 1 : méthode de français : lire : apprentissage de la lecture pour adultes. Paris : CLE international, 2004.

²⁷ Lecocq B. (2012). *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*. Coordination B. Lecocq, CASNAV – académie de Lille. Cap sur le français de scolarisation. Scérén CNDP-CRDP.

Annexe 6

Journal de bord ; observation d'une séance de FLE en UPE2A collège, au Collège Village Olympique (lundi 09/01/2017 14-16h)

A- Entretien préalable avec l'enseignante

- 15 élèves dans cette classe UPE2A collège, de 11 à 15 ans : 5 élèves en 6^{ème} (dont 2 ont été suivis en CM2), 3 élèves en 5^{ème} (dont 1 était dans l'UPE2A en 6^{ème}), 4 élèves en 4^{ème} (qui viennent d'arriver, non francophones mais scolarisés dans leur pays), 3 élèves en 3^{ème} (1 était en UPE2A en 4^{ème}, 1 a besoin d'alphabétisation et 1 vient d'Algérie) ;
- Ils sont répartis dans leurs classes d'affectation, mais sont tous présents sur certaines plages d'emploi du temps (le lundi) ;
- Les élèves bénéficient de 12h de FLE et 3h d'alphabétisation ;
- Une AVS (auxiliaire de vie scolaire) sous contrat CUI (contrat unique d'insertion) est présente pendant les séances de FLE pour aider les élèves ; elle n'est pas affectée à un élève en particulier ;
- Il existe un groupe interdisciplinaire avec l'enseignante de FLE et les enseignants des disciplines ; ce groupe travaille sur l'élaboration de documents pour aider les élèves allophones en classe ordinaire ;
- Documents utilisés pour préparer les séances :
 - ✓ manuels de CP /
 - ✓ ressources pour le primaire sur Internet (en particulier fiches phonologiques www.les-coccinelles.fr et www.dixmois.fr)
 - ✓ exercices en ligne et learning apps sur le site www.alphaL2.org
 - ✓ CDRom Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde
 - ✓ Manuel du « vocabulaire progressif du français » pour débutant complet ;
 - ✓ Manuel « Le français pas à pas » niveau A1.1 ;
- L'enseignante utilise une progression spiralaire ;
- La classe dispose de tablettes Ipad, sur lesquels sont installés différents logiciels ; les tablettes permettent de différencier plus facilement

B- Déroulement de la séance

Les élèves sont allés voir le matin même le film « Couleur de peau : miel ».

- ✓ Discussion collective sur ce que racontait le film et ce qui a plu ou déplu ;
- ✓ Les élèves doivent exprimer individuellement leur avis sur le film ; plusieurs modes de restitution sont possibles :
 - A l'oral uniquement : s'enregistrer avec l'Ipad avec les outils « Tellagami » ou « Photospeak » ;
 - En dessinant : dessin numérique sur l'outil « Sketchbook » de l'Ipad;
 - En écrivant : écriture sur l'outil « Notes » de l'Ipad ;

Trois groupes, langage, dessin, écriture, sont constitués sur la base du volontariat ; discussion à l'intérieur de chaque groupe, entraide au niveau des idées, de la mise en œuvre et des problèmes techniques liés aux tablettes ;

C- Observations

- L'ambiance générale est plutôt agitée, certains élèves ne semblent pas très motivés ; il faut les relancer sur l'activité plusieurs fois ;
- L'enseignante et l'AVS (et moi-même) circulent entre les groupes pour aider, motiver, expliquer ;
- La plupart des élèves vont au bout de l'activité mais pas tous ;
- L'approche numérique plaît visiblement aux élèves, mais certains en profitent pour se prendre en photo ou prendre leurs camarades => rappel à l'ordre de l'enseignante ;
- L'utilisation des outils numériques permet de sauvegarder les différentes productions qui sont ensuite « corrigées » par l'enseignante ;
- Le logiciel de dessin permet aussi d'insérer du texte, et de mêler dessin et écriture ;

Journal de bord ; observation d'une séance de FLE en MLDS-FLE au lycée Mounier à Grenoble (mercredi 18/01/2017 9-12h)

Les élèves sont 20, répartis en 2 groupes de 10 : un groupe de lecteurs (en alphabet latin) et un groupe de non-lecteurs. L'enseignante de FLE prend en charge le groupe en alphabétisation, une autre enseignante prend le groupe de lecteurs dans la pièce voisine, pendant les 2 premières heures. Ensuite les enseignantes échangent pour la dernière heure.

Déroulement de la séance d'alphabétisation pour le groupe de non lecteurs (2 premières heures)

Objectif : raconter une histoire à partir d'images ; écrire des phrases de cette histoire

- ✓ Les élèves ont 6 images qui racontent une histoire, à remettre dans l'ordre ; validation individuelle par l'enseignante ;
- ✓ Collectivement, nommer le vocabulaire connu dans chaque vignette ;
- ✓ Apport du vocabulaire inconnu (« mare », « bâton », « vent » + verbes d'action)
- ✓ Individuellement, sur une fiche avec les dessins du lexique de l'histoire et les mots dans le désordre, les élèves doivent retrouver le bon mot et l'écrire sous l'image ;
- ✓ Proposer une phrase par vignette, à l'oral ; validation par les pairs et l'enseignante ;
- ✓ Individuellement, essayer d'écrire la phrase qu'on a formulée. Validation par l'enseignante ;
- ✓ Rédaction collective de l'histoire en 6 phrases ;
- ✓ Amélioration des phrases par ajout de repères spatio-temporels ou de connecteurs logiques (un jour, alors, et puis, ensuite, et, plus tard, donc, ...)
- ✓ Apporter une ponctuation expressive et logique ;
- ✓ Lecture collective puis individuelle de l'histoire.
- ✓ Vers l'étude des mots : classement par sons/ par opposition ou points communs / rapprochement et correspondance phonie-graphie ;
- ✓ Pour aller plus loin, grammaire avec début de rangement des mots par classe grammaticale ((verbes / noms / adjectifs).

Déroulement de la séance de l'heure suivante pour le groupe de non lecteurs

- ✓ Les élèves révisent une poésie : le caillou (P. Coran). Rappel sur le vocabulaire du poème
- ✓ Entraînement par 2
- ✓ Passage individuel au tableau avec travail sur l'intonation et l'attitude corporelle.

Observations

- Par manque de temps les 5 derniers points prévus dans la séance d'alphabétisation n'ont pu être traités ;
- La séance se passe dans une ambiance calme ;
- Les élèves demandent de l'aide facilement et très souvent ; l'effectif réduit (10 élèves) permet à l'enseignante (et à moi-même) d'accompagner tous les élèves, qui avancent dans l'activité au rythme de chacun ;
- Tous les élèves du groupe d'alphabétisation ont la même tâche mais avec parfois des objectifs différents : dans la phase d'écriture en particulier, certains ont pour objectif d'écrire quelques mots dans le bon ordre pour faire une phrase simple sous une image, alors que d'autres doivent écrire une ou plusieurs phrases plus complexes sous chaque image.
- Dans la salle voisine, le groupe d'élèves lecteurs travaille en lecture/écriture également autour de l'album de littérature jeunesse « Le monstre poilu ».

Annexe 8

Exercices d'alphabétisation sur l'alphabet en lettre majuscules et scriptes

A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g
H h	I i	J j	K k	L l	M m	N n
O o	P p	Q q	R r	S s	T t	U u
V v	W w	X x	Y y	Z z		

(tiré du site <http://www.lescoccinelles.fr>)

Entoure les lettres comme le modèle



b p b q d b b t h b

p q b p d p p t q b

d q d b d p d a q b

q p q q d p d g q b

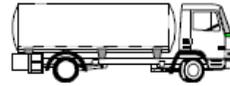
f f f t j t d f q t h



A	
----------	--



B	
----------	--



C	
----------	--



D	
----------	--



E	
----------	--



F	
----------	--



G	
----------	--



H	
----------	--

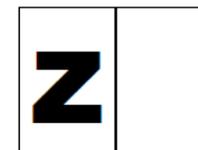
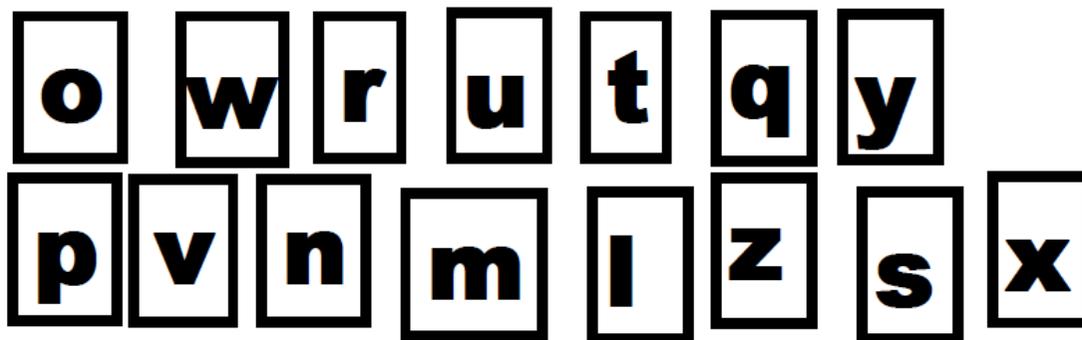
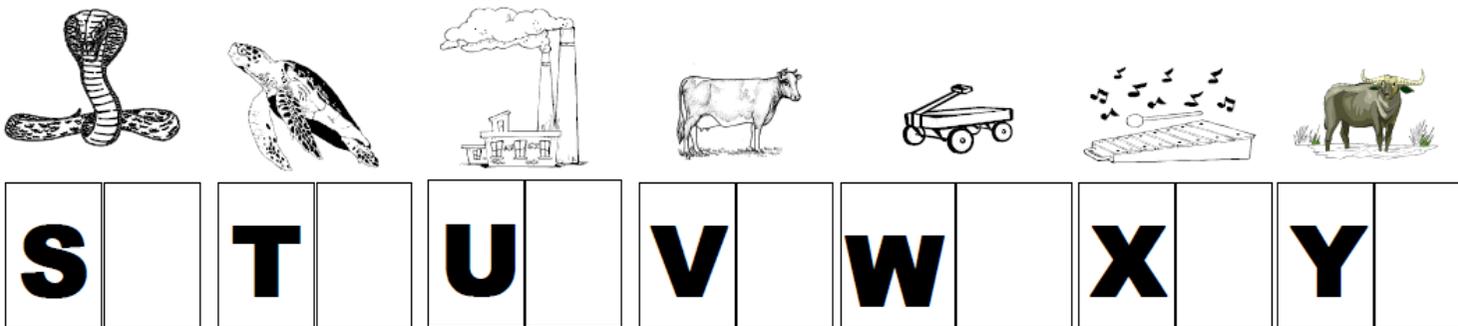
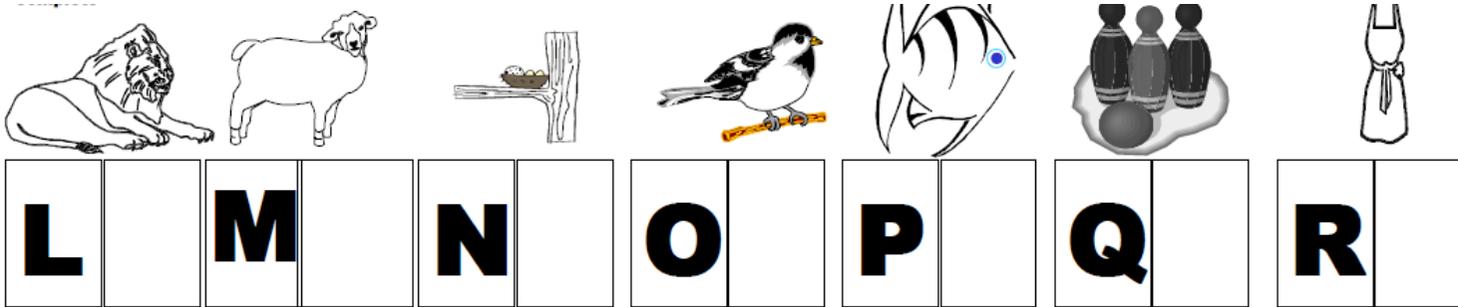


I	
----------	--



J	
----------	--

a	e	i	c	f	h	j	g	b	d
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------



colorie les lettres qui se trouvent dans ces mots



le lion

l c e l t i o n



le zèbre

l o e c z h è d
b t r l j e x



le crocodile

l k e c r o p c
s o d a i l e

Exercices d'alphabétisation sur le lexique des consignes



ECOUTE

écoute



ÉCRIS

écrit



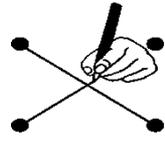
ENTOURE

entoure



BARRE

barre



RELIE

relie



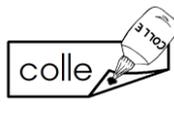
RECOPIE

recopie



DECOUPE

découpe



COLLE

colle



COMPLETE

complète



SOULIGNE

souligne



COCHE

coche



DESSINE

dessine



CHERCHE

cherche



COLORIE

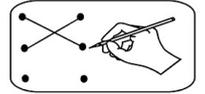
colorie



LIS

lis

1 Relie les mots



Je relie

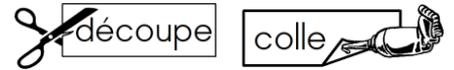
ECRIS	●	●	barre
COCHE	●	●	cherche
LIS	●	●	écris
DESSINE	●	●	barre
CHERCHE	●	●	coche
BARRE	●	●	lis
ENTOURE	●	●	découpe
ECOUTE	●	●	recopie
DECOUPE	●	●	colle
COLLE	●	●	écoute
COMPLETE	●	●	entoure
RECOPIE	●	●	complète

2 Entoure les mots étiquettes



relie	écrit	lis	coche	entoure	barre
selie	éoris	tis	ooche	enloure	parre
relie	épris	liz	cocle	antoure	oarre
relue	écрус	ils	cocha	entoure	barre
relie	écrit	lus	coche	entoune	bane
reile	ècrit	lis	doche	entoure	borre
relia	écrit	sil	coche	entonre	barre
relle	écnis	lis	cache	endoure	bame

3 Découpe les mots et colle-les sous le bon dessin



 <u>souligne</u>	 colle	 écris	 barre

coche	entoure	lis	barre
recopie	colle	écoute	complète
relie	souligne	découpe	écrit

4 Complète les mots et recopie-les



entoure

écrit

colle

complète

souligne

relie

découpe

écoute

cherche

coche

lis

barre

5 Entoure les bonnes syllabes



A B D

com	blè	te
ron	plè	se

ne	lie
re	bie

copie

copie

le	ca	pie
re	co	qie

co	cle
ca	che

è	pau	te
é	cou	le

cherche

cher	col
char	che

entourez

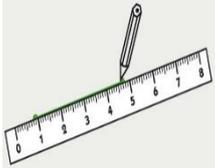
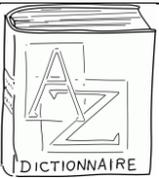
an	tou	se
en	tau	re

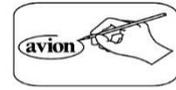
barre

dar	ne
bar	re

Annexe 10

Exercices d'alphabétisation sur le lexique du matériel scolaire, des couleurs, des nombres

				
UN CRAYON un crayon	UN STYLO un stylo	UNE REGLE une règle	UNE GOMME une gomme	DES CISEAUX des ciseaux
				
DE LA COLLE de la colle	UN LIVRE un livre	UN CAHIER un cahier	UNE TROUSSE une trousse	DES FEUILLES des feuilles
				
UNE IMAGE une image	UNE ETIQUETTE une étiquette	UN DICTIONNAIRE un dictionnaire	UN GARÇON un garçon	UNE FILLE une fille



1 Entoure les lettres des mots

crayon

r	t	s	e	a
i	n	y	c	m
o	f	v	d	u

livre

s	e	b	i	a
l	c	m	u	v
o	r	g	t	p

CISEAUX

A	B	C	D	E
F	I	R	S	M
U	Y	X	G	T

FEUILLE

N	L	C	A	I
F	U	Z	B	E
E	L	T	O	S

2 Entoure les mots étiquettes



trousse

stylo

cahier

ciseaux

étiquette

livre

trouse

stulo

cahien

oiseaux

étiplette

liure

frousse

etylo

cahier

cizeaux

étiquette

livne

tronse

styla

cahler

ciseaux

éliquette

livre

troussa

stylo

qahier

ciseaux

étiquotte

luvre

irousse

style

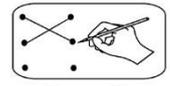
oahier

ciseaus

étiquette

livra

3 Relie les syllabes pour former les mots

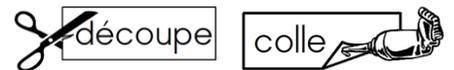


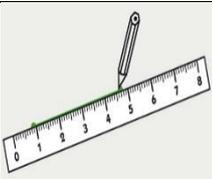
Je relie

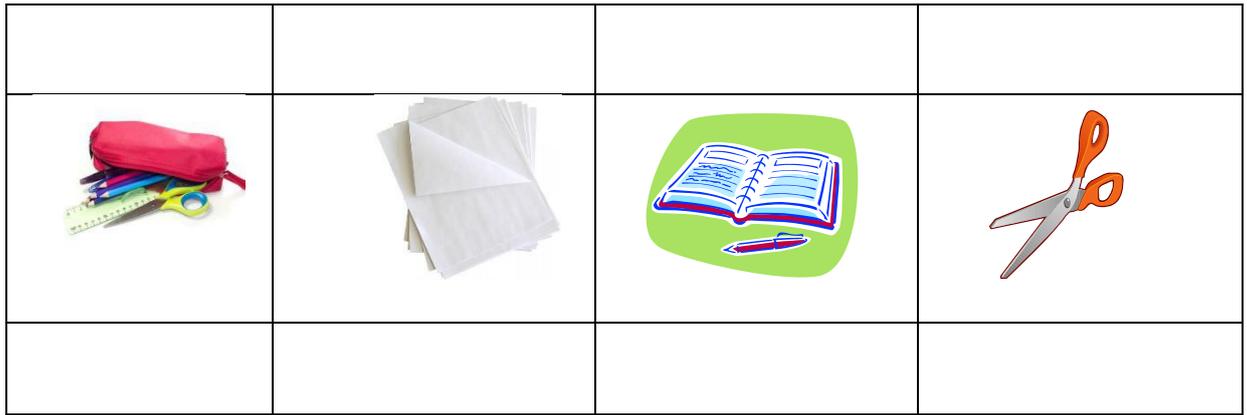
trou	●	●	lo
ca	●	●	çon
gar	●	●	seaux
ci	●	●	sse
cra	●	●	lle
sty	●	●	gle
feui	●	●	yon
fi	●	●	lle
co	●	●	hier
rè	●	●	lle

Note: A line is drawn from the dot next to 'trou' to the dot next to 'sse'.

3 Découpe les mots et colle-les sous le bon dessin





une trousse	une gomme	un dictionnaire	un garçon
une image	des feuilles	une fille	un cahier
un livre	une règle	un crayon	une gomme



Sépare les mots dans les phrases. Recopie les phrases

LE GARÇON DE COUPE UNE FEUILLE .

LA FILLE DESSINE .

IL LIT UN LIVRE .

ELLE ECRIE DANS LE CAHIER .

LE GARÇON COLLE LES ÉTIQUETTES.

Remets les mots dans l'ordre pour faire des phrases puis recopie-les



fil le étiquettes la les coupe

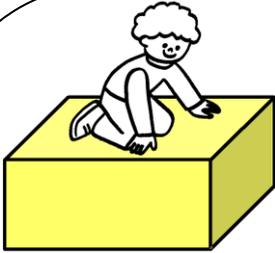
La fille coupe les étiquettes.

dictionnaire lit elle le

dans cahier il son écrit

rouge un a garçon le trousse sa stylo dans

Exercices d'alphabétisation sur le lexique de la structuration de l'espace



SUR

sur



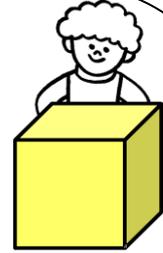
SOUS

sous



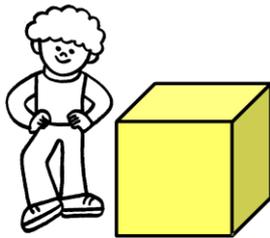
DEVANT

devant



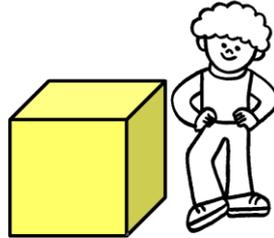
DERRIERE

derrière



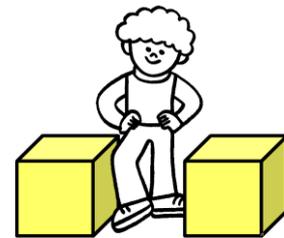
A GAUCHE

à gauche



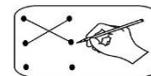
A DROITE

à droite



ENTRE

entre



Je relie

Relie les mots

- | | | | |
|----------|---|---|----------|
| SUR | ● | ● | devant |
| SOUS | ● | ● | sur |
| DEVANT | ● | ● | droite |
| DERRIERE | ● | ● | sous |
| ENTRE | ● | ● | entre |
| GAUCHE | ● | ● | derrière |
| DROITE | ● | ● | gauche |

Entoure les lettres dans l'ordre du mot :



J'entoure

SUR A D C (S) M I (U) P Z Q B O (R) G

sur x q s e o n t p u m l i r v g a

SOUS C S P Q T O R M N U F G S E

sous s c k o e r n m u h r z v s p g

DEVANT O P D Q E L M U V I A F L N B T F

devant b d p a e n v o a u m n f h l t r s

DERRIERE P B D L E F P R B R L T I E F C R F E

derrière d b l u e t r t r l b i a o è é t h r o s e

GAUCHE O G R V A T V M U O C G M N P H F E

gauche c d g o a v k n u c p d b h o e a n

DROITE O P B D T R P Q B O I L Y T F E M

droite d b p q n r c s o l i r h t z a s e g

Entoure les mots étiquettes :



J'entoure

sous

derrière

droite

devant

gauche

sois

darrière

droute

bevant

pauche

cou

derière

droite

deuant

gaucle

sous

berrière

broite

devamt

ganche

sou

derrière

droile

devant

qauche

souz

derriere

proite

devanl

gauche

sons

derriene

droite

devant

geuche

sous

derrière

draite

pevant

gauche

Recopie les mots



SUR

SOUS

DEVANT

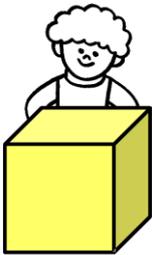
DERRIERE

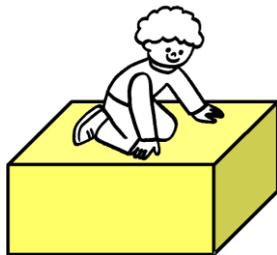
ENTRE

A GAUCHE

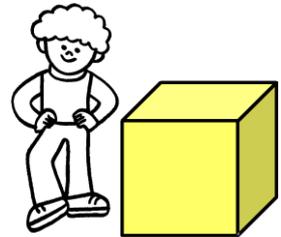
A DROITE

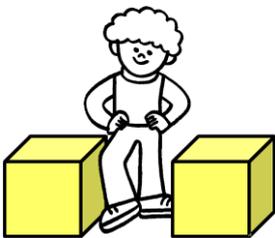
Ecris les mots sous les images



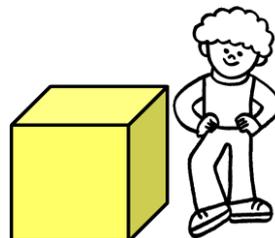




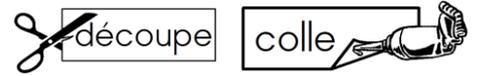








Découpe et colle les syllabes pour
refaire les mots à côté



gau	che
-----	-----

droi	te
------	----

en	tre
----	-----

de	vant
----	------

der	riè	re
-----	-----	----



re	vant	gau	te	de	tre	che	en	der	droi	riè
----	------	-----	----	----	-----	-----	----	-----	------	-----

Entoure les mots dans la grille (horizontal et vertical)

A	C	S	U	R	T	N	O	U	M
S	I	L	E	G	A	U	C	H	E
O	B	D	G	Y	L	M	A	E	S
U	G	E	A	T	C	N	T	R	O
S	D	R	H	D	E	V	A	N	T
T	U	R	U	R	P	I	S	D	E
E	I	I	V	O	G	A	B	T	L
R	D	E	X	I	Q	E	S	D	M
E	B	R	O	T	E	N	T	R	E
S	O	E	U	E	S	U	J	L	A

Exercices d’alphabétisation et de FLE sur le lexique de la structuration du temps

Relie les étiquettes à la bonne date, comme au tableau

AVANT-HIER HIER AUJOURD’HUI DEMAIN APRES-DEMAIN

Avril 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
						1	2
	3	4	5	6	7	8	9
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30

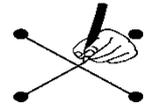
Mai 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	31				

Juin 2017							
n°	Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
				1	2	3	4
	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30		

LA SEMAINE DERNIERE CETTE SEMAINE LA SEMAINE PROCHAINE

LE MOIS DERNIER LE MOIS PROCHAIN

Relie les mots



- AUJOURD'HUI • • la semaine prochaine
- HIER • • après-demain
- AVANT-HIER • • aujourd'hui
- DEMAIN • • la semaine dernière
- APRES-DEMAIN • • avant-hier
- LA SEMAINE DERNIERE • • hier
- LA SEMAINE PROCHAINE • • l'année dernière
- L'ANNEE DERNIERE • • l'année prochaine
- L'ANNEE PROCHAINE • • demain

Ecris les mots sur les lignes



The image shows two calendar grids for April 2017 and May 2017. Arrows point from specific dates to blank lines below for writing:

- From April 30 to the first line below the first calendar.
- From May 1 to the second line below the first calendar.
- From May 2 to the third line below the first calendar.
- From May 3 to the fourth line below the first calendar.
- From May 4 to the fifth line below the first calendar.
- From May 8 to the first line below the second calendar.
- From May 25 to the second line below the second calendar.
- From May 30 to the third line below the second calendar.

Découpe et colle les syllabes pour refaire les mots



au	jour	d'hui
----	------	-------

de	main
----	------

a	près
---	------



J'entoure

se	mai	ne
----	-----	----

pro	chai	ne
-----	------	----

der	niè	re
-----	-----	----

a	vant	-hier
---	------	-------



jour	ne	chai	pro	der	a	-hier	de	se	ne	d'hui
près	mai	re	au	niè	a	main	vant			

Entoure les syllabes dans les mots



J'entoure

au avant-hier aujourd'hui semaine mois après-

an avant-hier aujourd'hui semaine mois après-demain

ai avant-hier semaine prochaine mois demain

oi hier semaine prochain mois année

Sépare les mots dans les phrases. Recopie les phrases



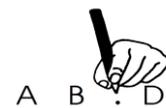
DEMAIN NOUS SERONS MARDI.

LASEMAINEPROCHAINECESERALESVACANCES.

Hierjesuisalléaucinéma.

Aujourd'hui les élèves sont en classe.

Complète les phrases



....., nous serons le 3 mai.

....., nous étions le 30 avril.

....., nous serons le 4 mai.

....., nous serons en juin.

....., nous sommes le 2 mai.

....., nous étions au mois d'avril.

....., nous étions le premier mai. C'était la fête du travail.

....., c'était les vacances.

....., nous serons en stage.

Etiquettes à découper pour aider les élèves les plus en difficulté dans l'exercice 3.

Aujourd'hui	Hier	Avant-hier
Demain	Après-demain	La semaine prochaine
La semaine dernière	Le mois prochain	Le mois dernier

Ecris des phrases en inventant la suite

Hier, _____

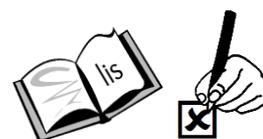
Demain, _____

Aujourd'hui, _____

La semaine dernière, _____

Le mois prochain, _____

L'année prochaine, _____



8 Lis puis coche les bonnes réponses

	<p style="text-align: right;">Nantes, 5 janvier</p> <p>Salut Émilie,</p> <p>J'ai 20 ans le 5 février ! Pour fêter ça je fais une petite fête à la maison samedi prochain vers 20h00. Tu peux venir ? (apporte une bouteille de vin).</p> <p>Voici mon adresse : 22 rue Saint Maur (tél : 06.22.15.66.88)</p> <p>À samedi, Je t'embrasse,</p> <p style="text-align: right;">Jeanne</p>
---	---

Qui a écrit cette carte ? C'est _____.

Elle a écrit cette carte :

- pour remercier son amie
- pour accepter une invitation
- pour inviter son amie

Nous sommes le 6 janvier. Jeanne a écrit son invitation :

- le mois dernier
- hier
- la semaine dernière

L'anniversaire de Jeanne est :

- demain
- la semaine prochaine
- le mois prochain

La fête est prévue:

- le 5 février
- samedi 10 janvier
- samedi 31 janvier

Ecris la réponse qu'Emilie pourrait envoyer à Jeanne en lui disant qu'elle viendra à la fête :

Séance sur la structuration de l'espace (2h), menée en classe le lundi 13/02/2017

A- Objectifs

- pour tous : connaître à l'oral le lexique des positions dans l'espace : sur / sous / devant / derrière / à gauche / à droite / entre / dans / à l'intérieur de ;
 - pour les « petits lecteurs » (6 élèves): savoir lire et écrire le lexique des positions ;
 - pour les lecteurs (14 élèves) : savoir lire et écrire le lexique des positions ; se repérer sur un dessin ; connaître les noms des petits commerces (boulangerie, fleuriste, poste, banque, poissonnerie, magasin de fruits et légumes) ;
- En parallèle, l'enseignante de FLE fait passer aux élèves, un par un, un oral blanc pour les entraîner au DELF, dans la salle voisine.

B- Déroulement de la séance

Présentation : rappel de mon nom, pourquoi je suis là ; chaque élève prépare une étiquette avec son prénom (feuille brouillon pliée en 2).

1. Phase de découverte (5 min) : rappeler le lexique des positions (matériel : boîte + peluche)
2. Travail collectif oral (15 min) :
 - L'enseignante montre une position, les élèves disent le mot ;
 - Les élèves viennent au tableau à tour de rôle pour faire le même jeu ;
 - L'enseignante dit une phrase, les élèves placent l'objet (matériel scolaire) dans la bonne position (ex : « Le stylo est sous le bureau. »)
3. Par 2, au brouillon : écriture des mots en MAJUSCULES ou script ; écriture collective au tableau, validation ou non par les pairs et l'enseignante (10 min) ;
4. Travail individuel, différenciation en 2 groupes (30 min) :
 - Groupe des « petits lecteurs » : 6 exercices d'alphabétisation à l'écrit, de difficulté croissante, sur les mots vus à l'oral ; (présentation de la consigne de chaque exercice à tout le groupe, au tableau ou vidéoprojecteur) ;
 - Groupe des « lecteurs » : 3 exercices :
 - coller les images des positions dans le cahier et écrire le mot correct dessous

- compléter un texte à trous avec le lexique des positions en se repérant sur un dessin

- écrire sur le cahier une phrase avec chacun des mots étudiés, pour situer un ou plusieurs élèves dans la classe (ex : « A est assis derrière B. »)

5. Mise en commun (en collectif) (10 min) : lecture des phrases écrites et validation ou non par les pairs ;
6. Par groupes de 5 ou 6, composer un « tableau humain » (à la manière d'un « mannequin challenge ») : les autres doivent décrire la position de chacun dans le tableau. (5 min de préparation + 5 min de passage par groupe => 20 min)

C- Observations pendant la séance

La séance se passe bien, les élèves sont calmes et au travail dans l'ensemble. Deux élèves au fond sont bavards au début et semblent peu intéressés, puis ils entrent rapidement dans les activités proposées.

1. Un peu étonnés au début de la phase de découverte (présence de la peluche), ils adhèrent très vite et sont contents de participer ; ils connaissent bien le lexique des positions à l'oral (quelques problèmes avec à gauche/à droite/entre) ;
2. Bien passé ;
3. Bien passé mais les élèves ont du mal à faire le travail demandé à deux, chacun veut avoir une feuille de brouillon et écrire ;
4. - Moment de flottement quand j'explique qu'il y aura deux groupes de travail différents, par rapport à leur niveau de lecture (sans les qualifier de « lecteurs » ou « petits lecteurs ») ; j'explique d'abord la consigne du groupe « lecteurs », leur demande de se mettre au travail, puis j'explique les consignes de chacun des 5 exercices au groupe « petits lecteurs » ;
- Chacun travaille à son rythme, j'interviens pour réexpliquer les consignes à chaque changement d'exercice des « petits lecteurs », et pour expliquer le vocabulaire difficile dans l'exercice des « lecteurs » ;
- Je sens les élèves « petits lecteurs » à la fois satisfaits d'avoir compris le travail à faire et déstabilisés de ne pas faire comme les autres. A un moment du travail, un des élèves (malien, arrivé en janvier dans le dispositif) dit à l'enseignante qui passe à ce moment dans la classe : « *Madame, je ne fais pas le même travail que les autres, je*

suis un vaurien ! ». L'enseignante lui répond : « *Tu n'es pas un vaurien, tu as seulement besoin de progresser encore en lecture* ».

- Les exercices d'alphabétisation sont faits assez rapidement, les élèves du groupe considèrent que « *c'est facile* » (mais je dois réexpliquer très souvent les consignes).

- Dans le groupe des « lecteurs », les élèves font tous les exercices proposés, avec quelques difficultés (en particulier sur les 2 dernières phrases de l'exercice à trous) ; l'écriture de phrases est réussie (même si l'écriture n'est pas toujours lisible et il manque ponctuation et majuscules) ;

- Aucun élève ne veut faire de pause entre les deux heures, ils continuent leur travail !

5. et 6. Ces points n'ont pu être traités pendant cette séance par manque de temps. L'enseignante terminera si possible la séance à un autre moment.

D- Retours après séance

A ma demande, l'enseignante a fait le lendemain un bilan de la séance avec les élèves. Les points suivants en ressortent :

- A l'unanimité ils ont aimé le travail proposé ;
- Ils ont tous appris quelque chose ; même les plus à l'aise en français ont été confrontés à des difficultés par rapport à l'exercice avec le "dessin".
- Ils ont beaucoup apprécié manipuler (peluche + matériel scolaire dans activité n°2).
- Les « petits lecteurs » n'ont pas été déçus lorsqu'ils étaient confrontés à des exercices dits "faciles". Au contraire, cela les a rassurés sur leur capacité à réussir.

Le bilan est donc très positif dans l'ensemble. Cependant, l'enseignante note que la séparation en deux groupes de niveau a créé des tensions dans la classe et renforcé certains clivages déjà existant, même si je ne m'en suis pas rendue compte pendant la séance. Elle me demande pour la séance suivante de ne pas séparer les « petits lecteurs » des autres afin de ne pas aviver ces tensions.

Séance sur le lexique lié à la structuration du temps (1h30), menée en classe le lundi 02/05/2017

E- Objectifs

- pour tous : connaître à l'oral et à l'écrit le lexique lié à la structuration du temps : aujourd'hui, hier, avant-hier, demain, après-demain, cette semaine, la semaine dernière/prochaine, le mois dernier/prochain, l'année dernière/prochaine et les structures : « dans... (1 semaine par ex) » et « il y a... (un mois par ex) » ;
- pour ceux qui en auront le temps : lire et comprendre un écrit type DELF (invitation à une fête d'anniversaire) contenant des dates, répondre aux questions reprenant le lexique lié à la structuration du temps ;
- mettre en ordre des images séquentielles, inventer une histoire à l'oral, connaître des connecteurs temporels : d'abord/au début, ensuite, puis, après, enfin/à la fin.

F- Déroulement de la séance

Présentation : rappel de mon nom ; chaque élève prépare à nouveau une étiquette avec son prénom (feuille brouillon pliée en 2).

7. Phase de découverte collective (15 min) : rappel au tableau des mots utilisés pour se situer dans le temps, à partir de la date du jour. Support : calendrier A2 des mois d'avril, mai, juin 2017. Devinettes (quelle sera la date dans 2 semaines, hier, après-demain, ..?)
8. Travail écrit collectif puis individuel (10 min + 5 min) :
 - L'enseignante montre une date sur le calendrier, un élève vient écrire le mot correspondant (aujourd'hui, demain, etc) ; validation par les pairs ;
 - Individuellement, sur fiche, les élèves relient (à la règle s'ils en ont une) les mots écrits à la date correspondante sur leur calendrier (voir annexe) ; validation par l'enseignante.
9. Entraînement écrit individuel (20 min) : **au rythme de chacun** (bien préciser dans la consigne collective) faire les 5 exercices proposés. **On ne doit pas obligatoirement tout faire.**
 - Les 2 premiers sont des exercices d'alphabétisation de difficulté croissante ;

- le 3^{ème} est un exercice de lecture de phrases courtes à trous ;
 - le 4^{ème} est un exercice de production écrite (continuer des phrases) ;
 - le dernier est un exercice de lecture et compréhension type DELF ;
10. Présentation collective de 6 images séquentielles agrandies, nommer à l'oral ce qu'on voit (10 min) ;
 11. Par binôme, remettre les 6 images séquentielles dans l'ordre (5 min) ;
 12. Mise en commun collective (10 min) : mettre les images dans l'ordre au tableau et raconter l'histoire en énonçant une phrase par image ; trouver des mots de liaison entre les phrases, les écrire ;
 13. Par binôme (10 min), écrire une phrase par image pour raconter l'histoire ;
 14. Bilan individuel de la séance (15 min) : chaque élève remplit une fiche avec les questions suivantes (lues et expliquées en collectif) :
 - ✓ As-tu aimé cette séance ? (pas du tout / un peu / beaucoup)
 - ✓ As-tu appris des choses pendant cette séance ? (pas du tout / un peu / beaucoup)
 - ✓ Qu'est-ce que tu as appris par exemple ?
 - ✓ Est-ce que la séance était trop facile / au bon niveau / trop difficile ?
 - ✓ As-tu aimé travailler par 2 ? (pas du tout / un peu / beaucoup)
 - ✓ Est-ce que ton camarade t'a aidé ? (pas du tout / un peu / beaucoup)
 - ✓ Est-ce que tu as aidé ton camarade ? (pas du tout / un peu / beaucoup)

G- Observations pendant la séance

- 4 élèves absents : le jeune macédonien placé en semi-autonomie en appartement s'est déscolarisé ; une jeune est partie du foyer d'hébergement ; le frère et la sœur viennent « en pointillés » et ne sont pas là.
- La séance a du mal à démarrer, c'est le jour de la rentrée des vacances d'avril, le début d'après-midi ; les jeunes sont sur leur portable et ne paraissent pas très motivés ! Petit à petit les portables sont rangés et les élèves participent quand je les sollicite à l'oral ; un élève restera cependant la moitié de la séance couché sur son bureau...
- La séance se passe bien ensuite, les élèves sont calmes et au travail dans l'ensemble. Je les sens cependant moins disponibles que lors de la séance précédente.

1. Travail oral bien passé ; forte présence « sur le devant de la scène » des jeunes venant d'Afrique francophone (soit 12 sur les 20 inscrits), qui participent tout le temps sans toujours respecter les tours de parole. Les autres sont du coup en retrait ;
2. OK
3. - Consigne et recommandations répétées et reformulées : « il faut faire les exercices dans l'ordre, chacun avance à sa vitesse, on n'est pas obligé de finir » ;
 - Phase de travail fructueuse où chacun avance effectivement à son rythme. Je circule pour réexpliquer, reformuler les consignes, expliquer le vocabulaire (beaucoup de sollicitations) ;
 - Quelques élèves se trompent dans l'ordre des exercices (2 fiches recto/verso, qui ont été distribuées en même temps) ;
 - **Au moment de changer d'activité**, panique à bord ! Plusieurs élèves n'ont pas fait tous les exercices (ce qui était le but) mais ne conçoivent pas de me rendre leurs fiches sans avoir terminé. S'ensuivent 5 minutes de travail expédié par remplissage plus ou moins au hasard, pour avoir marqué quelque chose dans chaque exercice...
 Changement d'activité difficile du coup, certains s'accrochent au sens propre du mot à leur fiche !
4. - Démarrage de la dernière partie de la séance un peu difficile : il faut remotiver le groupe, repartir sur autre chose ;
5. Ensuite l'activité se déroule bien : Mise en ordre facile des images séquentielles
6. histoire inventée rapidement à l'oral, avec encore une forte présence orale des africains francophones ; Difficulté à trouver des mots de liaison temporelle ; je leur amène le nouveau vocabulaire, nous l'écrivons au tableau ;
7. Tentative de travail en binôme, qui doit être écourté par manque de temps ;
8. Bilan trop rapide mais positif dans l'ensemble.

H- Analyse des questionnaires de bilan

Sur les 15 questionnaires rendus :

- ✓ As-tu aimé cette séance ? pas du tout 0 / un peu 0 / beaucoup 15
- ✓ As-tu appris des choses pendant cette séance ? pas du tout 0 / un peu 3 / beaucoup 12
- ✓ Qu'est-ce que tu as appris par exemple ? **des mots, le calendrier, j'ai compris ce qu'on faisait, j'ai appris beaucoup de choses, j'ai appris un peu de choses, j'ai appris à écrire, la semaine dernière et la semaine prochaine, au début après ensuite**

- ✓ Est-ce que la séance était trop facile 2 / au bon niveau 13 / trop difficile 0 ?
- ✓ As-tu aimé travailler par 2 ? pas du tout 1 / un peu 2 / beaucoup 9
- ✓ Est-ce que ton camarade t'a aidé ? pas du tout 8 / un peu 3 / beaucoup 3
- ✓ Est-ce que tu as aidé ton camarade ? pas du tout 4 / un peu 4 / beaucoup 6

Annexe 15

Fiche de travail réalisée par un élève NSA pendant la séance 2 (la fin est remplie en une minute alors qu'il faut rendre la fiche et changer d'activité)

Qui a écrit cette carte ? C'est JEANNE Alou

Elle a écrit cette carte :

- pour remercier son amie
- pour accepter une invitation
- pour inviter son amie

Nous sommes le 6 janvier. Jeanne a écrit son invitation :

- le mois dernier
- hier
- la semaine dernière

L'anniversaire de Jeanne est :

- demain
- la semaine prochaine
- le mois prochain

La fête est prévue :

- le 5 février
- samedi 10 janvier
- samedi 31 janvier

Ecris la réponse qu'Emilie pourrait envoyer à Jeanne en lui disant qu'elle viendra à la fête :

Séance sur la structuration du temps : travail proposé sur les images séquentielles



35

_____ , _____ le monsieur va à la gare.

_____ , _____ il achète son billet de train au guichet.

_____ il compose son billet.

_____ il va sur le quai de la gare.

_____ , _____ il lit son journal dans le train.

Annexe 17

Bilan de fin de séance sur le lexique du repérage dans le temps : 3 questionnaires remplis

Prénom :

As-tu aimé cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

As-tu appris des choses pendant cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

Qu'est-ce que tu as appris ? OUI JE COMPRENDS TU CE QUE ON NE FAIS

Est-ce que la séance était : trop facile au bon niveau trop difficile

As-tu aimé travailler par 2 ? pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que ton camarade t'a aidé ? NON pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que tu as aidé ton camarade ? OUI pas du tout un peu beaucoup

Prénom

As-tu aimé cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

As-tu appris des choses pendant cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

Qu'est-ce que tu as appris ? J'ai appris calanovis calendrier

Est-ce que la séance était : trop facile au bon niveau trop difficile

As-tu aimé travailler par 2 ? pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que ton camarade t'a aidé ? pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que tu as aidé ton camarade ? pas du tout un peu beaucoup

Prénom :

As-tu aimé cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

As-tu appris des choses pendant cette séance ? pas du tout un peu beaucoup

Qu'est-ce que tu as appris ? J'APRIS UN PEU DE CHOSE

Est-ce que la séance était : trop facile au bon niveau trop difficile

As-tu aimé travailler par 2 ? pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que ton camarade t'a aidé ? pas du tout un peu beaucoup

Est-ce que tu as aidé ton camarade ? pas du tout un peu beaucoup

Exemples de sous-main utilisé en classe de CP, pouvant être adaptés pour des élèves NSA pour aider à la différenciation en classe



MON MEMO DES SONS



<p>oi</p> <p>roi </p>	<p>ou</p> <p>poule </p>	<p>on - om</p> <p>bonbon </p> <p>pompier </p>	<p>o - au - eau</p> <p>rose </p> <p>jaune </p> <p>bateau </p>	<p>o - au</p> <p>cloche </p> <p>dinosaure </p>	<p>ch</p> <p>chapeau </p>
<p>é - er - ez</p> <p>hérisson </p> <p>panier </p> <p>nez </p>	<p>è - ei - ai - et - ê</p> <p>chèvre </p> <p>neige </p> <p>aigle </p> <p>poulet </p> <p>fenêtre </p>	<p>in - im</p> <p>ain - ein</p> <p>singe </p> <p>timbre </p> <p>main </p> <p>peintre </p>	<p>s - z</p> <p>fraise </p> <p>zèbre </p>	<p>c - k - q - qu</p> <p>canard </p> <p>koala </p> <p>cinq </p> <p>requin </p>	<p>S - ss - c - ç</p> <p>serpent </p> <p>assiette </p> <p>cerise </p> <p>garçon </p>
<p>an - en</p> <p>am - em</p> <p>manteau </p> <p>dents </p> <p>lampe </p> <p>empreinte </p>	<p>g - gu</p> <p>glace </p> <p>guêpe </p>	<p>j - g</p> <p>jupe </p> <p>girafe </p>	<p>f - ff - ph</p> <p>fille </p> <p>coffre </p> <p>téléphone </p>	<p>eu - oeu</p> <p>fleur </p> <p>oeuf </p>	<p>oeu - eu</p> <p>noeud </p> <p>cheveux </p>
			<p>gn</p> <p>cygne </p>		<p>il - ile</p> <p>soleil </p> <p>famille </p>

http://www.maitresseeline.ch

L'alphabet



Les couleurs / els colors

vert / verd	orange / taronja
rouge / roig	bleu / blau
violet / violet	noir / negre
blanc / blanc	jaune / groc

Les jours de la semaine et les mois / els dies i els mesos

Lundi / Dilluns	Mardi / Dimarts	Mercredi / Dimecres	Jeudi / Dijous	Vendredi / Vendredí	Samedi / Dissabte	Dimanche / Dimanche
01 janvier / gener	02 février / febrer	03 mars / març	04 avril / abril	05 mai / maig	06 juin / juny	
07 juillet / juliol	08 août / agost	09 septembre / setembre	10 octobre / octubre	11 novembre / novembre	12 décembre / desembre	

Homophones

mes → les mais → pour ont	ces / ses → des c'est / c'est / c'est
est → être (verbe être) et → et / eus	a → avait (verbe avoir) à → a / a / a

Des mots-outils

A alors après assez aussi avec	B/C beaucoup bien chez combien comment	D/E/F dans encore fois	I/J/L ici ily a jamais longtemps	M/O maintenant mais moins quand quoi	P parce que parfois pendant peut-être pourquoi	R/V rien vers voici voilà	S/T souvent surfait toujours trop
--	--	--	---	--	--	--	--

Les classes grammaticales

Les déterminants

Ce sont des petits mots qui accompagnent le nom.
Le, la, l', les, mes, ma, ton...

L'adjectif

C'est un mot qui apporte une précision sur le nom.
Petit, grand, brun, jeune, gros...

Le nom

C'est un mot qui désigne une personne, un lieu, une chose.
Le nom commun est accompagné du déterminant.
Le nom propre commence par une majuscule.
Le nom d'action, un garçon, deux...

Le pronom personnel

C'est un mot qui accompagne le verbe et qui peut remplacer un groupe nominal ou une personne.
Je, tu, il, elle, nous, vous, elle...

Le verbe

C'est un mot qui désigne une action ou un état.
Je joue, on va, elle chante, nous sommes, ils sont...

Conjugaison

PASSÉ			PRÉSENT			FUTUR		
hier, avant			aujourd'hui, maintenant			demain, plus tard		
PASSÉ COMPOSÉ			PRÉSENT			FUTUR		
	être	avoir	être	avoir			être	
J	ai été	ai eu	ai	ai	J	serai		
tu	as été	as eu	as	as	tu	seras		
il/elle	a été	a eu	a	a	il/elle	sera		
nous	avons été	avons eu	avons	avons	nous	serons		
vous	avez été	avez eu	avez	avez	vous	serez		
ils/elles	ont été	ont eu	ont	ont	ils/elles	seront		

J'entends [ɑ]							
La pomme	Le ballon	Le jus	La bouteille	Le soleil	Le chapeau	L'ail	13
J'entends [k]	J'entends [k]	J'entends [k]	J'entends [k]	J'entends [ɑ]	J'entends [ɑ]	J'entends [ɑ]	J'entends [ɑ]
Le canoë	Le masque	Le citron	Le bonbon	L'ail	Le bonnet	Le nez	Le panier
J'entends [ɑ]							
L'os	Le garçon	L'ocaïne	Le citron	Le feu	Un nez	La peur	Le cœur
J'entends [ɑ]							
Hugo	Le bagage	Le jus	Le pigeon	un goéland	le kayak	l'événement	le soleil
J'entends [ɑ]							
Le fil	L'opéra	Le village	La nurse	Le moule	Le nid	Le lézard	La vallée
J'entends [ɑ]							
Le cheval	La tortue	Le pigeon	La boîte	Le poulet	Un citron	La main	Le peintre
J'entends [ɑ]							
Les parents	Le volant	Le temple	L'ampoule	La bouteille	Le citron	Le citron	Le citron

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	1
PARTIE 1 - PRESENTATION DU PUBLIC ET CONTEXTE DU STAGE.....	3
CHAPITRE 1. ACCUEIL DES EANA.....	4
1. Prise en charge des EANA par l'Education Nationale : des CLIN aux UPE2A	4
2. Les EANA de plus de 16 ans	5
2.1. Accueil sur le territoire.....	6
2.2. Evaluation de la situation sociale et probation de minorité	6
2.3. Hébergement	8
2.4. Vers la scolarisation	8
2.4.1. Que disent les textes officiels ?.....	8
2.4.2. Et sur le terrain.....	8
2.5. Dispositifs de scolarisation	9
3. Caractéristiques de ce public	10
3.1. Origine géographique et parcours migratoires	10
3.2. Scolarisation antérieure.....	12
3.3. Perspectives d'avenir sur le territoire français	13
CHAPITRE 2. CONTEXTE DU STAGE.....	16
1. Le dispositif MLDS-FLE au lycée Ferdinand Buisson	16
1.1. Fonctionnement du dispositif	16
1.2. Quels élèves en 2016-2017 ?.....	18
1.3. Désirs professionnels	20
1.4. Emploi du temps	21
1.5. Progression en français	22
2. Particularités de l'enseignement dans ce type de dispositif	22
2.1. Hétérogénéité de la scolarisation antérieure	23
2.2. Hétérogénéité du degré d'acculturation à l'écrit	23
2.3. Hétérogénéité de niveau de maîtrise de la langue française	23
2.4. Arrivées échelonnées dans le temps.....	24
2.5. Contrainte temporelle et pression sur les apprentissages.....	24
3. Mission de stage et problématique.....	25
PARTIE 2 - ECLAIRAGES THEORIQUES	27
CHAPITRE 3. APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	28
1. Illettrisme, analphabétisme et alphabétisation	28
1.1. Analphabétisme.....	28
1.2. Illettrisme	29
1.3. Alphabétisation et alphabétisme, entrée en littératie	31
1.4. Apprendre à lire à l'âge adulte : méthodes d'alphabétisation.....	32
2. Apprendre à lire en français.....	33
2.1. Spécificités du français écrit	33
2.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture.....	36
2.3. Etapes de l'apprentissage de la lecture.....	37
3. Apprendre à lire en langue seconde	38
3.1. Distinctions entre FLE, FLS, FLsco et FLI.....	38
3.2. Spécificités de l'apprentissage de la lecture en français langue seconde.....	41
3.3. Difficultés auxquelles sont confrontés les apprentis-lecteurs en classe de MLDS-FLE	42
3.3.1. Découpage de la langue écrite.....	42
3.3.2. Vécu des apprenants et compétence bi-plurilingue et bi-pluriculturelle	43
3.4. Alors comment faire ?.....	44
3.4.1. « On lit ce qu'on est capable de dire »	44
3.4.2. Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle.....	45
3.4.3. L'adressage vocal : lecture en réception vocale	46
3.4.4. Lecture en production vocale et lecture dialoguée	47
4. Du côté des manuels	48
4.1. Les manuels de CP.....	48

4.2. Les manuels de FLE/FLS niveau A1	49
4.3. Les manuels d'alphabétisation pour adultes	50
4.4. L'outil « Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde »	51
CHAPITRE 4. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	53
1. Un peu d'histoire.....	53
2. Socle conceptuel	54
2.1. Apports théoriques issus de la linguistique et de la psychologie	54
2.2. Concepts issus des recherches en sciences de l'éducation	57
2.2.1. Le travail par groupes	58
2.2.2. L'évaluation	58
2.2.3. L'autonomie.....	59
2.2.4. Transfert et cycles d'apprentissage	59
2.2.5. Les démarches.....	59
3. Différenciation pédagogique et didactique du FLE	60
4. Mise en œuvre de la démarche de différenciation pédagogique en classe de FLE.....	61
4.1. Paramètres à prendre en compte.....	61
4.2. Evaluation diagnostique et objectifs.....	62
4.3. Différencier la structure du travail en classe	62
4.4. Différencier les supports et les outils	63
5. Faiblesses et atouts	64
5.1. Du point de vue de l'apprenant	64
5.2. Du point de vue de l'enseignant.....	65
PARTIE 3 - PRESENTATION DES OUTILS DEVELOPPES, TEST D'UNE PARTIE DES OUTILS ET ANALYSE	67
CHAPITRE 5. DEVELOPPEMENT DES OUTILS, TEST ET ANALYSE	68
1. Analyse des données.....	68
1.1. Gestion de l'hétérogénéité à la MLDS-FLE du lycée de Voiron.....	68
1.2. Gestion de l'hétérogénéité dans deux dispositifs à Grenoble	70
1.2.1. Dispositif MLDS-FLE lycée Mounier, Grenoble.....	70
1.2.2. Dispositif UPE2A du collège Village Olympique, Grenoble	71
1.3. Pistes pour l'élaboration des outils.....	73
2. Développement des outils.....	74
2.1. Principes communs	74
2.2. Thèmes abordés dans la banque d'exercices	77
2.3. Typologie des exercices proposés	78
3. Test d'une partie des outils et analyse	82
3.1. Séance sur le lexique de structuration dans l'espace	82
3.2. Séance sur le lexique de structuration dans le temps.....	91
4. Analyse et perspectives d'amélioration	101
4.1. Au niveau des outils développés	101
4.2. Au niveau des pratiques de différenciation pédagogique	101
5. Des réponses à la problématique posée ?.....	103
Conclusion.....	104
Bibliographie.....	106
Sigles et abréviations utilisés.....	110
Table des illustrations.....	111
Table des annexes.....	112
Table des matières	178

MOTS-CLÉS : élèves allophones de plus de 16 ans, apprentissage de la lecture en langue seconde, différenciation pédagogique, gestion de l'hétérogénéité, MLDS-FLE,

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe de type MLDS-FLE, qui accueille des élèves allophones de plus de 16 ans, non, peu ou mal scolarisés antérieurement. Ce type de classe mêle des élèves lecteurs et non-lecteurs, scolarisés pendant un an afin d'apprendre le français et de préparer une entrée en formation professionnelle qualifiante. Une des difficultés dans ce type de dispositif est de gérer la très grande hétérogénéité des élèves accueillis. L'objectif de ce mémoire est d'évaluer si l'utilisation d'exercices d'alphabétisation, conçus pendant ce travail, en lien avec le lexique des cours de français langue étrangère, peut permettre de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. Ce mémoire traite donc des notions d'apprentissage de la lecture en langue seconde et de différenciation pédagogique. Il présente les exercices d'alphabétisation développés et l'expérimentation menée en classe pour tester une partie de ces exercices.