



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif de préparation au diplôme d'étude en langue française dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement

Sophie Daudé

► To cite this version:

Sophie Daudé. Mise en place d'un dispositif de préparation au diplôme d'étude en langue française dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01846986

HAL Id: dumas-01846986

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01846986>

Submitted on 23 Jul 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.



MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE
PRÉPARATION AU DIPLÔME D'ÉTUDE EN LANGUE
FRANÇAISE DANS UNE UNITÉ PÉDAGOGIQUE
POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS NON
SCOLARISÉS ANTÉRIEUREMENT

DAUDÉ Sophie

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

Laboratoire : LIDILEM

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 professionnel – formation continue- 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et langue Seconde

Année universitaire 2017-2018



MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE
PRÉPARATION AU DIPLÔME D'ÉTUDE EN LANGUE
FRANÇAISE DANS UNE UNITÉ PÉDAGOGIQUE
POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS NON
SCOLARISÉS ANTÉRIEUREMENT

DAUDÉ Sophie

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

Laboratoire : LIDILEM

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 professionnel – formation continue - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et langue Seconde

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Stéphanie Galligani, pour sa disponibilité, ses conseils avisés, ses relectures détaillées et sa bienveillance.

Un grand merci également à Luc Charlemagne, qui m'a ouvert les portes de sa classe en toute confiance et sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Ce fut un réel plaisir de travailler ensemble.

Merci à mon conjoint pour sa relecture attentive et sa patience à mon égard.

Mes remerciements et pensées vont enfin vers ceux qui chaque jour espèrent et luttent :

Aux formidables élèves de l'UPE2A du collège Gilbert Dru, qui donnent foi en l'avenir et méritent amplement de réaliser leurs rêves ;

A ma mère, qui par son courage m'inspire chaque jour.

Sommaire

Introduction.....	8
Partie 1. Présentation du cadre et du projet.....	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DU STAGE.....	11
1. LE MICRO-CONTEXTE : L'UNITÉ PÉDAGOGIQUE POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS (NON SCOLARISÉS ANTÉRIEUREMENT) DU COLLÈGE GILBERT DRU.....	11
2. LES ÉLÈVES DE L'UPE2A NSA : PARCOURS ET PROFILS SCOLAIRE.....	13
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE : LA PRÉPARATION AU DIPLOME D'ÉTUDE EN LANGUE FRANÇAISE.....	19
1. QUEL EST L'INTÉRÊT D'OBTENIR LE DELF ?.....	19
2. LA COMMANDE DE STAGE.....	20
CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE SUIVIE.....	22
1. ENTRE OBSERVATION DIRECTE ET OBSERVATION PARTICIPANTE.....	22
2. LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES.....	25
3. LA COLLECTE DE DOCUMENTS ÉCRITS.....	27
4. UNE DÉMARCHE CONJOINTE AVEC L'ENSEIGNANT DE L'UPE2A NSA.....	28
Partie 2. Ancrage théorique.....	32
CHAPITRE 4. FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	33
1. CE QUE DISENT LES TEXTES OFFICIELS.....	33
2. LA MOTIVATION, UN LEVIER POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE?.....	37
3. DIFFÉRENCIER LA PÉDAGOGIQUE, UNE NÉCESSITÉ.....	39
CHAPITRE 5. QU'ENSEIGNE-T-ON ET QU'ÉVALUE-T-ON EN PRÉPARANT AU DELF A1 ?.....	43
1. FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, FRANÇAIS LANGUE SECONDE, FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION ?.....	43
2. CE QU'EST LE DELF.....	47
3. LE DELF SCOLAIRE A1 : DÉTAIL DES ÉPREUVES.....	49
4. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : DE QUOI S'AGIT-IL ?.....	53
CHAPITRE 6. CONSÉQUENCES ET ENJEUX DE L'ALLOPHONIE ET DE LA NON SCOLARISATION ANTÉRIEURE DES ÉLÈVES SUR L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	56
1. ÊTRE MINEUR NON ACCOMPAGNÉ EN FRANCE : APPRENDRE LA PEUR AU VENTRE ?.....	56
2. ACQUÉRIR/APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE : LES MÉCANISMES À L'ŒUVRE.....	60
3. ENTRER TARDIVEMENT DANS L'ÉCRIT.....	64
Partie 3 – Description et analyse du projet.....	68
CHAPITRE 7. LE DÉROULEMENT DU DISPOSITIF.....	69
1. MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT.....	69

2. DÉROULEMENT D'UN COURS TYPE.....	73
3. LES ENSEIGNEMENTS DU DELF BLANC.....	76
CHAPITRE 8. ANALYSE DU DISPOSITIF.....	82
1. LA RÉCEPTION DU PROJET PAR LES DIFFÉRENTS ACTEURS.....	82
2. DES PROGRÈS ?.....	84
3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS AU DELF.....	89
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	96
Sigles et abréviations utilisés.....	97
Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99

Introduction

Professeur des écoles depuis 2009, c'est par le plus grand des hasards que je suis entrée dans l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés, lors d'un remplacement, lorsque je débutais dans le métier. De là est né un très grand intérêt pour ce public et mon envie de continuer à apprendre, pour servir au mieux mes élèves et être à la hauteur de leur immense soif de progrès et de connaissance. J'ai eu, cette année, la chance que mon vœu soit exaucé et j'ai pu retourner apprendre, en Master FLES, à l'université Grenoble-Alpes, dans le cadre d'un congé formation. J'ai décidé, assez tôt, de partir explorer un univers que je ne connaissais pas, celui du secondaire, pour m'ouvrir à de nouvelles pratiques d'enseignement et à un nouveau public.

Depuis plusieurs années, en tant qu'enseignante en UPE2A habilitée, je suis convoquée en mai pour être surveillante-examinatrice lors des épreuves du DELF. Cette journée est toujours intéressante et, humainement, très riche: c'est l'occasion d'échanger avec d'autres enseignants en UPE2A. C'est surtout de belles rencontres, éphémères mais ô combien émouvantes, avec de jeunes candidats qui nous livrent par bribes, des tranches de leur vie. Je ressens, à chaque fois, l'intérêt que cet examen revêt pour la majorité d'entre eux, le sérieux avec lequel ils s'y présentent et de manière sous-jacente, l'importance pour eux d'obtenir un diplôme, parfois le premier, en France. Je me demandais comment ces candidats étaient préparés à cet examen. Une thématique de mémoire autour du DELF faisait donc le trait d'union entre ce que je connaissais déjà - l'enseignement à un public d'élèves allophones nouvellement arrivés - et ce dont j'ignorais tout encore : l'enseignement en UPE2A collège.

Quand j'ai débuté mon stage, mes questions étaient assez larges : je me demandais notamment comment, dans un laps de temps très réduit, rendre ces élèves - non ou peu scolarisés antérieurement - performants, dans les quatre compétences évaluées lors du DELF . Comment les préparer à l'examen, tout en s'inscrivant dans la continuité de leur apprentissage du français ? En quoi l'objectif de réussir à obtenir le DELF pouvait être un facteur de motivation pour les élèves, voire un coup d'accélérateur dans leurs acquisitions? Cette réflexion, ajoutée au contexte du terrain, a finalement débouché sur la problématique suivante : en quoi, en plus de l'obtention éventuelle d'un diplôme, un module

d'enseignement spécifiquement dédié à la préparation au DELF permet de faire progresser tous les élèves allophones non scolarisés antérieurement de l'UPE2A, dans leur acquisition du français, aussi bien oral qu'écrit ?

A travers ce mémoire, c'est bien à cette question que je tâcherai de répondre. Je souhaiterais également infirmer ou confirmer deux hypothèses :

- une préparation ciblée et progressive, en groupes de besoin, optimise les chances de réussite des élèves-candidats.

-la motivation des élèves et leur engagement dans cette démarche de préparation est un élément clé, un levier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer.

Pour tenter de répondre à ces questions, j'exposerai d'abord le cadre dans lequel j'ai réalisé mon stage, soit l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru à Lyon. Je présenterai le public avec lequel j'ai travaillé ainsi que certaines de ses spécificités. Je m'interrogerai sur ce que représente le DELF pour des collégiens, avant de décrire par la suite la méthodologie que j'ai employée. Dans une seconde partie, je m'attacherai à puiser dans la recherche existante les éléments indispensables à l'élaboration de mon module de préparation au DELF. J'interrogerai notamment le concept de réussite puis celui de l'évaluation pour finir sur les spécificités de l'apprentissage du français langue seconde confronté au public EANA NSA. Enfin, je terminerai par la présentation du dispositif et son analyse critique.

Partie 1. Présentation du cadre et du projet

Chapitre 1. Le contexte du stage

Il s'agit dans ce chapitre de présenter l'organisme dans lequel j'ai effectué mon stage ainsi que les différentes problématiques qui découlent du parcours des élèves intégrés en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement (UPE2A NSA) et qui ont été le point de départ de ce travail.

1. Le micro-contexte : l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (non scolarisés antérieurement) du collège Gilbert Dru

1.1. Le terrain de stage

Le collège Gilbert Dru dans lequel j'ai été accueillie en tant que stagiaire est un établissement public de l'académie de Lyon. Il est situé au cœur du 3^{ème} arrondissement de Lyon, entre les stations de métro Sans-Souci et Part-Dieu. À l'image du quartier, le public du collège est socialement mixte. En 2017/2018, on dénombre environ 630 élèves. L'organisation pédagogique se décline en six classes de 6^{ème}, six classes de 5^{ème}, cinq classes de 4^{ème}, six classes de 3^{ème}. Une des classes de 6^{ème} est bi-langue, proposant les langues vivantes anglais et italien. A partir de la classe de 5^{ème}, les élèves peuvent choisir une seconde langue vivante entre espagnol, allemand, chinois ainsi qu'un enseignement du latin et du grec (ce dernier choix étant accessible pour les classes de 3^{ème} uniquement). Un Centre de Documentation et d'Information propose ses ressources aux élèves comme aux professeurs. Il y a également une Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et une UPE2A NSA, objet de mon intérêt dans le cadre de mon stage. Contrairement aux autres élèves du collège qui sont inscrits selon la carte scolaire, dans leur collège de secteur, les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et Non Scolarisés Antérieurement (désormais EANA NSA) qui y sont scolarisés viennent pour la plupart d'autres arrondissements de Lyon, d'autres communes limitrophes ou plus lointaines.

1.2. Le fonctionnement de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement du collège Gilbert Dru

Il est à noter que la scolarité des EANA NSA est régie par plusieurs circulaires qui définissent et précisent les modalités d'inscription et de scolarisation de ces élèves¹. Afin d'avoir une idée de l'implantation de ces UPE2A, examinons quelques chiffres . En 2017, le département du Rhône comptabilisait 40 UPE2A en collèges, pour 680 EANA (qui ont donc, a priori, étaient scolarisés antérieurement), contre seulement cinq UPE2A NSA pouvant scolariser 75 EANA de moins de seize ans. Les EANA NSA de plus de 16 ans peuvent être scolarisés, si la place le permet, en UPE2A lycée (3 UPE2A NSA en lycée professionnel) ou en MLDS Allophones² (également 3 dispositifs en lycée professionnel).

L'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru est une structure qui peut compter jusqu'à quinze élèves, ce qui est le cas pour l'année scolaire 2017-2018 (à titre de comparaison, une UPE2A « classique » a une capacité d'accueil de vingt élèves). L. C, l'enseignant qui en a la charge depuis quatre ans, accueille des élèves qui ont été positionnés³ et orientés auparavant par le CIO⁴, et ce, tout au long de l'année scolaire. Il est intéressant de noter que l'UPE2A NSA n'est pas une classe à proprement parler : c'est une unité d'accueil réservée aux élèves allophones nouvellement arrivés (depuis moins de deux ans sur le sol français) non ou très peu scolarisés par le passé. Elle permet aux élèves d'apprendre la langue française, de se familiariser avec le système scolaire français et a pour objectif l'acquisition des compétences et connaissances de base correspondant à la fin du cycle 3⁵. Les élèves qui y sont dirigés selon plusieurs critères ont un niveau scolaire inférieur ou égal au CE2, et ne sont pas lecteurs dans leur langue d'origine. Ces élèves passent la majeure partie de leur temps dans l'UPE2A NSA (18 heures dans les textes) qui est de fait, leur classe principale, celle où ils peuvent laisser leurs affaires personnelles, celle où ils ont leurs repères dont le plus emblématique est l'enseignant. Chacun d'entre eux dispose d'un emploi du temps personnalisé et modulable, adapté au plus près à ses besoins et capacités.

¹Le cadre institutionnel fera l'objet d'un développement dans la seconde partie de ce mémoire.

²Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, à destination des jeunes sans solution d'orientation et sans qualification.

³Le positionnement initial consiste en la passation de tests visant à établir le niveau scolaire de l'élève nouvellement arrivé ainsi qu'à recueillir des éléments sur son parcours scolaire antérieur.

⁴ Centre d'Information et d'Orientation.

⁵ Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux classes de CM1, CM2 et de 6ème.

Ainsi, dans le cadre de l'inclusion scolaire⁶, tous les EANA suivent des cours dans des classes ordinaires, avec des élèves de leur âge, pour un volume horaire correspondant à environ 6 heures. Il s'agit souvent de matières scolaires où les prérequis ne seront pas des freins à l'apprentissage, où la place du français et de l'écrit n'est pas primordiale. Cela peut être par exemple les arts plastiques, la musique ou l'EPS. D'autre part, ils bénéficient de cours de remise à niveau par demi-groupes en mathématiques ou encore en anglais. L'UPE2A NSA fonctionne selon les horaires suivants : lundi, mardi, jeudi de 9h à 12h puis de 13h30 à 15h30, vendredi de 9h à 12h. Les élèves peuvent avoir classe en dehors de ces horaires, notamment le mercredi matin ou encore le vendredi après-midi, en fonction des matières inscrites dans leur emploi du temps, qu'ils suivent avec la classe ordinaire qui leur a été attribuée. L'UPE2A est de fait une structure ouverte et flexible, où les élèves entrent et sortent, tout au long de l'année et de la journée. Cela requiert une organisation rigoureuse et une grande flexibilité de la part des élèves comme de l'ensemble des enseignants.

2. Les élèves de l'UPE2A NSA : parcours et profils scolaire

Quinze élèves composent l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru. Une élève est arrivée au cours de l'année scolaire précédente (2016/2017), d'autres ont fait leur rentrée en septembre 2017 (12 élèves), d'autres arrivent de manière échelonnée dans l'année, le dernier inscrit étant arrivé en avril 2018.

2.1. Une relative homogénéité

L'année scolaire 2017/2018 est marquée par une relative homogénéité en ce qui concerne l'origine géographique des élèves accueillis: un grand nombre d'entre eux sont originaires d'Afrique subsaharienne et partagent des langues communes, la plupart sont francophones à l'oral (avec un degré de maîtrise du français variable). Pour plus de clarté, les informations générales concernant les élèves sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Prénom de l'élève ⁷	Pays d'origine	Date d'arrivée	Date de première	Langue(s) parlée(s)	Scolarité antérieure	Année de naissance	Niveau de français
--------------------------------	----------------	----------------	------------------	---------------------	----------------------	--------------------	--------------------

⁶L'inclusion scolaire fera l'objet d'un développement dans la seconde partie.

⁷Afin de garantir l'anonymat des élèves, les prénoms ont été changés.

		en France	scolarisation en France				oral au position- nement
Florim	Albanie	12/2016	09/2017	albanais	Une année d'école en Albanie	2005	A0/A1.1
Massé	République démocratique du Congo	06/2016	05/2017	lingala français	A « un peu fréquenté » l'école primaire	2003	Non précisé
Ahou	Côte d'Ivoire	10/2017	04/2018	dioula français	Aucune	2002	A1/A2
Lasme	Côte d'Ivoire	07/2017	09/2017	malinké français	École coranique pendant 2 ans	2001	Non précisé
Amadou	Côte d'Ivoire	03/2017	09/2017	dioula français	École coranique pendant 4 ans	2002	A2
Tantely	Madagascar	06/ 2017	09/2017	malgache français	3 ans à Madagascar puis interruption	2001	A1
Amara	Mali	05/2017	09/2017	soninké bambara	Aucune	2002	A1.1
Mahamar	Mali	05/2017	09/2017	soninké bambara	Aucune	2001	A1
Mounaïssa	Mali	11/2016	05/2017	bambara	Aucune	2002	Non précisé
Moussa	Mali	06/2017	09/2017	bambara arabe	École coranique pendant 4 ans	2003	A1
Madifing	Guinée	09/2017	12/2017	soussou français	Très peu	2004	A1.1
Sekou	Guinée	09/2017	12/2017	soussou français	Très peu	2002	A1.1
Mamadi	Guinée	?	09/2017	peul malinké soussou	?	2002	A1/A2
Oumar	Guinée	08/2017	09/2017	peul soussou	École coranique pendant 10 ans	2002	A1
Rui	Portugal	09/2016	10/2017	portugais	Scolarisé	2002	A0

Figure 1 : présentation des élèves de l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru

Quelques remarques générales peuvent être faites à partir de ces informations qui sont issues de la fiche de positionnement initial (on constate que certaines de ces fiches sont très lacunaires au niveau des renseignements fournis) :

- Sur les quinze élèves de la classe, treize viennent de pays où le français a un statut de langue officielle (seule, ou aux côtés d'une autre langue officielle ou d'autres langues nationales). C'est le cas de la Guinée, du Mali, de Madagascar, de la Côte d'Ivoire et de la République Démocratique du Congo. Certains de ces élèves sont francophones dans le sens où ils ont acquis des notions de français oral, d'autres non. En outre, les compétences de compréhension et de production orales ne sont pas maîtrisées de manière égale (par exemple, certains élèves « comprennent » un peu le français mais ne le parlent pas).

- En ce qui concerne la scolarité des élèves de la classe, on constate que seuls cinq élèves ne seraient jamais à l'école auparavant. La plupart l'a fréquentée, en pointillé ou plus longuement, souvent avec des interruptions. Quatre élèves sont allés à l'école coranique. La quasi-totalité des élèves est non lectrice dans sa langue première comme dans sa langue de scolarisation et n'a pas atteint des compétences de fin de cycle 2⁸ en mathématiques. C'est la raison qui explique l'affectation en UPE2A NSA qui a été décidée suite au positionnement initial, et cela malgré l'éventuelle francophonie des élèves ou la fréquentation d'une école.

- La majorité des élèves est plurilingue à son arrivée en France (treize élèves sur quinze).

- Les années de naissance des élèves s'étalent de 2001 à 2005, avec une majorité d'élèves (huit sur quinze) nés en 2002.

- Au niveau du sexe des élèves, on constate un grand déséquilibre : quatorze garçons et une seule fille (une autre fille était inscrite en début d'année dans la classe mais n'est jamais venue).

2.2. Portraits d'élèves

Malgré les éléments qui viennent d'être mis en avant, il existe d'importantes différences entre les élèves. Pour en donner un aperçu, je les présente ici de manière

⁸Le cycle 2 correspond désormais aux classes de CP, CE1 et CE2.

individuelle et plus détaillée, au moment de mon premier contact avec eux. Les observations qui suivent constituent donc une photographie des élèves en janvier 2018.

- Florim est le plus jeune élève de la classe. En janvier 2018, il est entré dans l'écrit, il déchiffre, comprend ce qu'il lit - quand cela est adapté à son niveau - et est capable d'écrire quelques mots phonétiquement justes malgré une confusion qui persiste entre certains sons du français. A l'oral, il a atteint un niveau A1. La construction des phrases reste compliquée pour lui mais il parvient à se faire comprendre. Du point de vue de son comportement en classe, il peut manquer de maturité, se fatiguer et se déconcentrer rapidement quand il ne comprend pas ou qu'il n'a pas envie de travailler. Il est arrivé en France avec sa mère, mais est séparé d'elle et placé en foyer depuis.

- Massé est un élève discret. En janvier 2018, il a atteint un niveau de français oral proche du niveau B1 mais ne décolle pas à l'écrit, malgré sa bonne volonté et ses efforts. Devant les lacunes et les difficultés qui semblent s'installer durablement, un dossier à la MDPH a été mis en place pour une orientation adaptée. Massé vit en France avec ses parents.

- Ahou est arrivé dans le dispositif tardivement, en avril 2018, ce qui fait qu'il ne suivra pas la préparation au DELF au même titre que les autres. C'est un élève qui parle déjà bien français à son entrée au collège, et qui a quelques connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite. Ahou est arrivé seul en France, il a le statut de mineur non accompagné.

- Lasme est un élève volontaire et dynamique. Il aime prendre la parole en classe et a un très bon niveau en français oral (B1/B2). Son assurance est moindre à l'écrit où il progresse avec plus de difficulté. Dans son pays d'origine, il travaillait en plomberie et en électricité avec son père. Il est venu seul en France et a le statut de mineur non accompagné.

- Amadou est un élève sérieux et impliqué, qui était francophone en arrivant et qui avait déjà des connaissances à l'écrit. Il est devenu rapidement lecteur et peut écrire une courte production écrite, avec de l'aide. A l'oral, il peut être difficile à comprendre, non pas en raison de son absence de connaissances en français, mais à cause de son élocution

(débit de parole rapide et petit chuintement). Amadou est arrivé seul en France, il a le statut de mineur non accompagné.

- Tantely est un élève sérieux et souriant malgré une certaine timidité. A l'oral, il a atteint un niveau A1/A2 mais il est parfois difficile à comprendre en raison d'un manque d'articulation. A l'écrit, il parvient à déchiffrer des phrases simples et peut écrire quelques mots. Il n'a pas encore bien intégré la correspondance graphie-phonie des sons du français. Tantely vit en France dans sa famille.

- Amara fait également preuve de beaucoup de bonne volonté. C'est un élève mature, qui a atteint un niveau A1 en français oral (beaucoup de lexique reste manquant). Bien qu'il n'ait jamais été scolarisé, il est entré dans l'écrit. S'il déchiffre facilement, il ne comprend pas forcément ce qu'il vient de lire et aborde le travail avec une certaine lenteur. Amara est arrivé seul en France, il a le statut de mineur non accompagné.

- Mahamar, qui avait un niveau débutant dans toutes les compétences à son arrivée, est bien rentré dans les apprentissages. Il travaille avec application et progresse à son rythme. L'acquisition de la lecture est en cours. Il est arrivé seul en France et a le statut de mineur non accompagné.

- Mounaïssa est une élève studieuse et appliquée. Elle est rentrée dans l'écrit et son niveau à l'oral est bon (B1/B2). Elle peut parfois manquer d'assurance et abandonner le travail en cours quand il lui paraît trop difficile. Elle a besoin d'encouragement et de temps pour mener à bien son travail. Mounaïssa est arrivée seule en France, elle a le statut de mineure non accompagnée.

- Moussa est un élève assez discret, qui fait preuve de sérieux et d'implication dans son travail. Son niveau à l'oral lui permet de se faire comprendre et de comprendre ce qu'on attend de lui (B1). Il est également en train de devenir lecteur. Moussa est également venu tout seul en France et a le statut de mineur non accompagné.

- Madifing est arrivé en UPE2A en décembre et débute dans les apprentissages. Son niveau à l'oral est déjà assez bon (A2). Il fait preuve de volonté mais se fatigue rapidement et peut-être en raison de son plus jeune âge il ne se sent pas toujours très concerné par les apprentissages. Il est venu en France rejoindre ses parents qui y travaillaient depuis plusieurs années.

- Sekou, comme son frère (Madifing) est arrivé en décembre. Plus âgé de deux ans, il fait preuve d'un grand sérieux et est très motivé par le travail scolaire. A l'oral, son niveau (A2) lui permet de se saisir de la plupart des informations qui lui sont données et il se fait bien comprendre. Il débute également en français écrit.

- Mamadi est un élève plein de volonté et très sensible. Il donne parfois l'impression d'être un peu « à part » dans la classe. L'apprentissage du français écrit est compliqué, il n'est pas encore rentré dans la lecture. A l'oral, il a un bon niveau (B1), avec un lexique très étendu. Mamadi est arrivé seul en France et a le statut de mineur non accompagné.

- Oumar est un élève studieux. C'est lui qui a été le plus longtemps scolarisé (en école coranique) et il lisait un peu l'arabe à son arrivée. Il est bien rentré les apprentissages en français, à l'écrit comme à l'oral. Oumar est arrivé par ses propres moyens, il a le statut de mineur non accompagné.

- Rui est un élève en grandes difficultés scolaires. Malgré le fait qu'il ait été scolarisé au Portugal, il a d'importantes lacunes et un niveau scolaire particulièrement faible. Dans la classe il est en retrait, et malgré les adaptations, ne peut pas suivre comme les autres élèves, avec qui l'entente est cependant bonne. Une demande d'orientation dans un établissement adapté (IME⁹) a été faite par la famille, et obtenue.

Cette présentation succincte des élèves qui composent l'UPE2A NSA permet de voir à mi-parcours d'année scolaire que les acquis, les potentiels et les besoins de chacun ne sont évidemment pas identiques, voire très éloignés. L'enseignant doit composer avec. Au niveau du groupe classe, il est à noter que la grande majorité des élèves se montre particulièrement impliquée dans le travail scolaire, est prête à fournir beaucoup d'efforts et à s'entraider. Les élèves sont heureux de venir à l'école le matin pour apprendre et ont conscience des enjeux importants qui les concernent¹⁰. Le climat de classe est propice aux échanges et aux progrès. Enfin, précision qui a son importance, sur les quinze élèves de l'UPE2A NSA, dix ne vivent pas avec leur famille et neuf ont le statut de « mineur non accompagné¹¹ ».

⁹Institut Médico-Educatif.

¹⁰Ce fait ressort dans le premier entretien que j'ai mené auprès d'eux (voir chapitre 3).

¹¹Ce point fera l'objet d'une sous-partie dans le chapitre 6.

Chapitre 2. La commande de stage : la préparation au diplôme d'étude en langue française

Dans ce chapitre, je vais expliquer en quoi le DELF est un enjeu important pour notre public¹².

1. Quel est l'intérêt d'obtenir le DELF ?

Initialement pensé et créé pour des apprenants qui vivent hors de France, le DELF est proposé depuis 2007 et la signature d'une convention entre le CIEP et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du ministère de l'éducation nationale (DGESCO) aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Au total, c'est ainsi plus de 100 000 collégiens et lycéens qui ont pu passer ce diplôme, de manière gratuite.

Le principal intérêt de présenter ce public d'élèves allophones nouvellement arrivés (parfois depuis seulement quelques mois, comme dans le cas des élèves de l'UPE2A NSA) à cet examen, est de valoriser leurs compétences en français et leurs progrès. En effet, les EANA peuvent souffrir du fait de ne pas être en capacité de suivre le même programme scolaire que les élèves de leur âge, quand ils ne sont pas pointés du doigt par le système éducatif comme étant des « élèves en difficulté ». La possession d'un diplôme peut favoriser leur inclusion dans le système scolaire et changer le regard que l'on porte sur eux. Elle est source de valorisation et de fierté. C'est un encouragement à poursuivre leurs efforts, à en fournir davantage. En classe, c'est une formidable source de motivation, un enjeu de taille, un objectif à atteindre vers lequel tendre. C'est souvent le premier diplôme dont les élèves entendent parler, le premier qu'on leur propose de passer et qu'ils obtiennent avec plus de 80 % de réussite (selon le taux de réussite donné par le CIEP). Au collège, d'autres diplômes sont passés, mais il est évident qu'aucun des EANA NSA dont l'âge correspond à la classe de troisième n'est en capacité de présenter le brevet au mois de juin suivant son arrivée.

Au-delà de cette source de motivation, d'autres éléments viennent ajouter de l'importance à l'obtention du DELF, pour différentes raisons. Si son séjour est temporaire ou si l'EANA n'est pas amené à rester en France, il repartira dans son pays d'origine avec

¹²Le DELF sera présenté de manière détaillée dans le chapitre 5.

un diplôme à la validité intemporelle, dont la reconnaissance est internationale et pourra y faire valoir son niveau en français. Si au contraire, l'EANA est amené à rester en France et à y étudier, le DELF lui sera utile : ainsi, pour accéder à l'université, les étudiants étrangers doivent avoir acquis le DELF B2 (voire le DALF C1 ou C2 selon les filières). Pour les EANA NSA, qui arrivent à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et souhaitent s'engager, pour des raisons que nous évoquerons dans la deuxième partie du mémoire, dans une formation professionnelle en alternance (type CAP), le DELF sera parfois l'unique diplôme dont l'EANA dispose. Il pourra par exemple le présenter au responsable de l'entreprise lors de son entretien, attestant de son niveau de langue et de son engagement actif dans l'apprentissage du français. La possession du DELF A1 peut être d'ailleurs posée comme condition à une candidature en CAP ou en Bac professionnel.

Par ailleurs, la condition de mineur non accompagné de nombreux jeunes, largement représentés dans notre UPE2A NSA, fait que très rapidement pour eux se posera la question de la sortie du dispositif d'aide sociale à l'enfance, et que dès leur majorité, ils peuvent se retrouver en situation irrégulière, particulièrement s'ils ont été pris en charge par l'ASE après l'âge de 16 ans¹³. Afin d'obtenir un titre de séjour en France, mention « vie privée et familiale », « étudiant » ou encore « salarié » ou « travailleur temporaire », l'état français est demandeur de preuves de scolarisation : le DELF en fait partie.

2. La commande de stage

Le DELF, aux enjeux scolaires et sociaux, représente donc un diplôme incontournable pour les élèves allophones scolarisés en France. Pourtant, présenter à cet examen des EANA NSA arrivés depuis un an - ou moins - dans le circuit scolaire peut sembler une gageure: les lacunes scolaires auxquelles ils font face questionnent en tout cas sur la faisabilité de l'entreprise. C'est dans ce contexte qu'à la suite à ma demande de stage, répondant à un besoin du terrain, ma mission a été formulée par l'enseignant de l'UPE2A NSA, L.C. Il était en effet possible, à deux enseignants, de réfléchir conjointement à une organisation différente et innovante pour optimiser les chances de réussites des élèves au DELF. Il s'agissait notamment de répondre à la problématique de

¹³La loi favorise désormais l'accès au séjour des jeunes majeurs non accompagnés étrangers ayant été pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance avant l'âge de 16 ans en prévoyant, sous certaines conditions, la délivrance de plein droit d'une carte de séjour temporaire portant la mention vie privée et familiale.

l'hétérogénéité des élèves: comment différencier¹⁴ la préparation pour atteindre le même objectif pour tous?

En effet, à mi-parcours d'année, les niveaux et besoins de chacun sont encore plus hétérogènes que lors de leur arrivée; des écarts se sont creusés entre les élèves. Il faut pouvoir, pour l'enseignant, individualiser le travail proposé, différencier au maximum sa pédagogie. Certains élèves rentrent à peine dans la lecture, tandis que d'autres progressent de manière accélérée. Avec un effectif de 15 élèves, cette adaptation au plus près des besoins de chacun peut être très lourde à mettre en place. La préparation au diplôme ne s'étend pas sur toute l'année scolaire, ce qui la rendrait trop chronophage. Elle ne doit pas non plus empiéter sur les autres temps d'apprentissage, ni devenir son seul élément moteur. Pour être efficace, il faut pourtant qu'un volume horaire conséquent y soit spécifiquement dédié. Ainsi, ayant commencé mon stage en janvier 2018, je m'inscrivais parfaitement dans cette temporalité, puisque la date du DELF était fixée au 15 mai suivant. Je pouvais dès lors consacrer une courte période à l'observation des élèves au sein de l'UPE2A, réfléchir à l'orientation à donner à cette préparation au DELF, avant de conduire des séances à proprement parler à partir de février. Cela m'a amenée à définir la problématique suivante : en quoi, en plus de l'obtention éventuelle d'un diplôme, un module d'enseignement spécifiquement dédié à la préparation au DELF permet de faire progresser tous les élèves allophones non scolarisés antérieurement de l'UPE2A, dans leur acquisition du français, aussi bien oral qu'écrit ?

Je vais à présent détailler dans mon troisième chapitre la méthodologie que j'ai favorisée pour ce travail.

¹⁴La différenciation pédagogique sera définie dans le chapitre 4 de ce travail.

Chapitre 3. La méthodologie suivie

Ma démarche a été d'adopter une méthodologie directe, c'est-à-dire que ma participation a été active, en intervenant physiquement dans l'UPE2A et en expérimentant avec les élèves un dispositif de préparation au DELF.

1. Entre observation directe et observation participante

L'observation a été le point de départ de ce travail : elle m'a permis de prélever les premières informations, m'a confortée dans mes questionnements initiaux et m'en a amenés d'autres. En assistant au déroulement de quelques séances, assise au fond de la salle de classe ou en me déplaçant pour regarder de près ce que faisaient les élèves, j'ai pu fixer toute mon attention sur eux. Cela a fonctionné comme une première évaluation diagnostique¹⁵ : j'ai ainsi relevé difficultés et réussites des élèves, repéré quelles compétences langagières étaient en voie d'acquisition, lesquelles restaient à consolider etc. J'ai aussi observé le fonctionnement général de la classe comme des séances « clé ». Les différents temps d'observation ne se limitent pas au début de mon stage, ils ont lieu tout au long de celui-ci.

L'observation directe ou non participante en sciences sociales peut se définir comme étant une série de comportements ou d'évènements directement relevés (non rapportés par autrui), dans un contexte où il n'y a pas d'interaction avec les sujets, sur une période donnée. Cette observation permet de décrire avec le maximum d'objectivité le comportement des sujets observés, même si l'observateur ne peut pas nier l'effet de sa présence. En effet, par son simple regard, la situation est « perturbée », changée. C'est ce que Labov¹⁶ en 1972 nomme le « paradoxe de l'observateur ». Les sujets peuvent modifier leur comportement, en ayant conscience être observés. De plus, la neutralité totale du chercheur n'est jamais complètement assurée ; cela peut rester en tout cas un objectif vers lequel tendre.

¹⁵L'évaluation diagnostique (ou pronostic selon Tagliante), pratiquée au début d'un apprentissage, fournit un état des lieux des acquis des élèves sur lequel on peut s'appuyer pour organiser les apprentissages. Les différents types d'évaluation feront l'objet d'un développement dans la seconde partie du mémoire.

¹⁶William Labov est un sociolinguiste américain.

L'observation participante consiste quant à elle à prendre un rôle déjà existant dans la situation étudiée (par exemple, le rôle du professeur), tout en l'observant. Elle utilise les moments de vécu partagé comme source d'information. Cela peut consister à apporter ponctuellement son aide aux élèves. Lors de mon stage, j'ai utilisé tour à tour ces deux types d'observations. Je me suis munie d'une grille d'observation dans certains cas¹⁷ (DELF blanc) dans d'autres non. J'ai essayé de relater avec le maximum de précision ce que j'observais en tenant un journal de bord sur mon ordinateur. J'ai ainsi observé:

- l'attitude générale des élèves en classe ;
- leur manière d'aborder le travail scolaire, leurs procédures de résolution des tâches scolaires ;
- le contenu des interactions avec l'enseignant (questions posées, réponses apportées, demandes d'aide, sollicitations diverses, encouragements) ;
- les liens entre les élèves (entraide, tensions éventuelles) ;
- la place de l'oral et de l'écrit dans les différentes situations pédagogiques observées ;
- la différenciation pédagogique mise en place par l'enseignant au sein de l'UPE2A ;
- les questions sur le DELF, leur manière de l'aborder, la démarche de l'enseignant pour le leur présenter et les engager dans le travail.

Voici sous forme de tableau les différentes séances d'observations :

Date	Nombre d'heures	Type de séance et compétences travaillées	Type d'observation
11 janvier 2018	2h	<u>Présentation</u> (production orale) <u>Littérature</u> (production orale et production écrite)	Observation participante
		<u>Lecture</u>	

¹⁷Cf. chapitre 8.

12 janvier 2018	3h	Compréhensions et productions orales et écrites	Observation participante
16 janvier 2018	2h	Faire la fiche d'identité de son pays d'origine : compréhensions et productions orales et écrites	Observation participante
2 février 2018	1h	Annonce et présentation du DELF	Observation directe
9 février 2018	2h	Première séance de préparation au DELF	Observation participante
5 avril 2018	2h	DELF blanc	Observation directe
14 juin 2018	2h	Annonce des résultats du DELF	Observation participante

Figure 2 : présentation des séances d'observation durant le stage.

Les élèves, à qui j'ai été présentée comme « *une enseignante d'UPE2A en école élémentaire, en année d'étude à l'université* » se sont peu à peu habitués à mon regard, et m'ont rapidement identifiée comme une personne ressource, à qui ils pouvaient s'adresser en cas de besoin pour leur apporter de l'aide. C'est ainsi que mon observation a davantage pris la forme d'une observation participante, ce qui convergeait avec ma volonté de connaître au maximum les élèves en un minimum de temps, avant de les prendre moi-même en charge en groupes de travail. Au départ, je n'ai pas souhaité en dire davantage sur l'objet de ma présence dans leur classe et sur la thématique de mon travail. Puis, fin février, l'enseignant de l'UPE2A a annoncé aux élèves, en des termes simples, qu'ils allaient travailler avec moi pour « *s'entraîner à l'examen du DELF* ».

Les observations menées constituent une base de données importantes, que j'ai souhaitées compléter par des entretiens et des questionnaires pour échanger directement et individuellement avec les participants, afin d'approfondir certains aspects.

2. Les entretiens et les questionnaires

2.1. Les entretiens auprès des élèves

Pour parfaire ma connaissance du public et pour cerner leurs représentations sur l'école, de manière générale, et sur le DELF en particulier, j'ai effectué auprès des EANA des entretiens semi-directifs et compréhensifs. La plupart des élèves étant non lecteurs ou lecteurs débutants, il n'était pas envisageable de leur présenter un questionnaire. Ces entretiens ont eu lieu à plusieurs moments au cours de mon stage : avant de commencer la préparation aux épreuves du DELF (le 22 janvier 2018), pendant la préparation (le 14 mai 2018) et après l'obtention des résultats au DELF (le jour de l'annonce des résultats)¹⁸. En effet, l'entretien permet de recueillir des données d'ordre qualitatif, avec des thèmes choisis en amont. Il est cadré par un guide, sur lequel sont répertoriées les questions que l'on veut poser (cf. annexes 1 et 2 pages 100 et 101). Cependant, grâce aux questions ouvertes, les personnes interrogées peuvent aller au-delà des réponses attendues et aborder d'autres sujets, qui leur tiennent à cœur et que l'enquêteur pourrait avoir omis. Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que l'entretien, comme toute forme de relation humaine, engage des rapports sociaux. Ainsi, certains élèves se sont sentis moins à l'aise dans ce type d'interaction (gêne, timidité, contrôle des réponses) ce qui se ressent sur la qualité et l'importance des réponses apportées. D'autres, au contraire, ont fait preuve de beaucoup de spontanéité.

Chaque entretien avait lieu dans une petite pièce fermée au sein du collège, dans un endroit calme, propice à la concentration et à l'échange verbal. Je commençais par une phrase d'introduction assez générale, pour les mettre à l'aise en leur disant que l'entretien était confidentiel, qu'il n'y avait ni mauvaise, ni bonne réponse mais que c'était leur avis qui m'intéressait et que je souhaitais les connaître davantage. Les deux derniers entretiens ont été enregistrés, pour recueillir la parole de la manière la plus authentique possible. Le premier entretien fut quant à lui tapé directement sur ordinateur, au fur à mesure que les élèves parlaient¹⁹. Je n'ai pas donné davantage d'informations quant à la réelle valeur de l'entretien afin que cela ne les restreigne pas dans ce qu'ils auraient à dire. Je souhaitais

¹⁸Pas de guide pour cet entretien où j'ai simplement demandé aux élèves leurs avis sur les exercices qu'ils avaient trouvés le(s) plus facile(s) et le(s) plus difficile(s).

¹⁹A ce moment-là, je n'avais pas encore récupéré les formulaires de consentement éclairé de la part des responsables légaux des élèves, m'autorisant entre autre à les enregistrer.

atténuer la hiérarchie entre les élèves et moi, être sur le ton de la conversation, à l'écoute de ce qu'ils avaient à dire et en faisant preuve d'empathie, ce qui s'assimile davantage à des entretiens compréhensifs tels que définis par Kaufmann²⁰ dans son ouvrage *L'entretien compréhensif*: un engagement fort émotionnellement de la part de l'enquêteur « pour atteindre les informations essentielles ». Pour cela :

L'enquêteur doit [...] s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent. (Kaufmann, 2011 : 48).

Les données recueillies ont ensuite été retranscrites sur ordinateur, en tachant de restituer le plus fidèlement possible la parole des élèves, et analysées dans leur contenu. Le premier entretien m'a essentiellement informée sur le parcours de l'élève, sa connaissance de la notion de diplôme, et sa motivation vis à vis de l'école. Le deuxième entretien m'a permis d'évaluer leur connaissance de l'examen après les séances de préparation. Le dernier entretien m'a permis de prendre connaissance de ce qu'ils avaient trouvé difficile le jour du DELF et leur ressenti face à l'échec ou à la réussite.

2.2. Les questionnaires à destination de l'enseignant de l'UPE2A NSA

Ils ont eu lieu à deux moments au cours du stage : au tout début (cf. annexe 14 : 116) et à la toute fin (cf. annexe 15 : 118). J'ai envoyé ces questionnaires par courriel à L.C qui me les a retournés complétés quelques temps plus tard.

Le premier questionnaire devait me permettre de mieux cerner quels étaient les besoins d'apprentissage prioritaires, en regard des spécificités du public. Il s'agissait de comprendre plus précisément la commande de stage, c'est-à-dire la mise en place du module de préparation au DELF, et de savoir comment celui-ci s'articulerait avec le reste de l'enseignement. Je souhaitais savoir comment ce temps de préparation au DELF était habituellement conduit par l'enseignant en charge de l'UPE2A, fort de son expérience de terrain puisqu'il avait présenté des élèves à l'examen les trois années précédentes. Les réponses m'ont permis d'avoir une idée de son organisation habituelle, du temps imparti à cette préparation, du type de matériel pédagogique utilisé. Les limites éventuelles qu'il voyait à cette préparation et les pistes d'amélioration qui pouvaient être explorées, selon lui, furent aussi l'objet d'une question. Les dernières questions de ce questionnaire

²⁰Jean-Claude Kaufmann est sociologue, directeur de recherches au CNRS.

portaient sur l'utilité et la valeur de ce diplôme selon lui, l'impact de cette préparation sur les élèves, sur leur investissement en classe et sur leur motivation. D'autres questions plus générales sur le DELF complétaient le tout.

Le deuxième questionnaire, plus court, fut proposé tardivement, après la passation du DELF par les collégiens, quand les séances de préparation étaient terminées. Il s'agissait en sorte de pouvoir dresser un bilan de notre fonctionnement conjoint (points positifs et négatifs) et des bénéfices perçus selon les deux groupes d'élèves créés (de niveaux et de besoins différents), en fonction des types de compétences et en comparaison des années précédentes (même si cela reste difficile à mesurer).

3. La collecte de documents écrits

Les documents écrits collectés étaient consignés dans des pochettes dédiées au DELF, dont chaque élève disposait. Elles ont été récupérées à la fin des séances de préparation. Elles contenaient l'ensemble des documents et supports fournis aux élèves pendant toute la durée de la préparation, soit du 1^{er} mars au 11 mai, par moi-même comme par l'enseignant de l'UPE2A. Cette collecte des traces écrites des élèves, sur une période de deux mois environ est une autre étape qui a permis d'amener un éclairage sur le niveau de départ des élèves et sur leur éventuelle progression. Ceux-ci font l'objet d'une analyse détaillée dans la troisième partie de ce travail. Cette démarche se justifie par le fait que, conduisant des séances de préparations au DELF, je n'ai pas toujours eu le temps ou l'opportunité de m'extraire de la situation d'enseignement pour observer individuellement les élèves ou encore analyser en détail l'évolution de leurs productions.

Les documents écrits sont donc des atouts pour appréhender les évolutions dans l'interlangue²¹ des élèves et pour attester de leur compréhension des attentes de l'épreuve du DELF. Ils permettent de se remémorer avec précision les séances conduites, de compléter a posteriori l'évaluation des compétences des élèves à tel ou tel moment de l'année. A mon grand regret, je n'ai pas pu récupérer les brouillons des productions écrites « longues »²² des élèves du groupe L à la fin du module, car en l'absence de consignes leur indiquant de les conserver, ils les ont jetés, ne conservant que les écrits corrigés.

²¹Langue de l'apprenant, évolutive et instable (cf. chapitre 6, sous-partie 2.2)

²²Comme par exemple la carte postale.

4. Une démarche conjointe avec l'enseignant de l'UPE2A NSA

4.1. Les premières réflexions

L.C, l'enseignant de l'UPE2A et moi-même avons travaillé en étroite collaboration pour définir la forme à donner au module de préparation au DELF. Si dès le départ, la commande de stage était assez claire : « seconder l'enseignant dans la préparation des élèves au DELF, pour permettre de dédoubler la classe et optimiser ainsi l'efficacité des apprentissages », les contours et les contenus du dispositif restaient à inventer. Mon rôle n'était pas de me substituer à L.C dans cette préparation. Il souhaitait, à juste titre, continuer d'assurer auprès de ses élèves ce temps d'apprentissage, l'enjeu à la clef étant particulièrement important pour des EANA NSA, comme nous l'avons vu précédemment. Il ne s'agissait pas non plus pour moi de « l'assister » dans ses séances, ni-même de co-intervenir : les locaux, par leur taille et leur configuration, ne se prêtaient pas à une telle organisation qui par ailleurs n'aurait certainement apporté aucune plus-value aux élèves (notamment à cause du bruit et du manque de concentration que cela engendre).

Il s'agissait de mettre en avant mes compétences de professeur des écoles, et de me confier une partie de cette préparation au DELF, en responsabilité et en autonomie, avec des groupes d'élèves. Les questions au départ étaient nombreuses: devais-je travailler avec tous les élèves? toutes les compétences? Ou devais-je me focaliser sur les compétences écrites, étant celles qui a priori, posaient le plus de difficulté? Faisons-nous des groupes de niveaux? Ou des groupes mixtes? Devions-nous travailler à partir des mêmes supports (d'une même méthode par exemple) où propositions-nous quelque chose de différent aux élèves? Comment faire en sorte que les élèves trouvent de la continuité entre la préparation conduite par L.C et celle que j'aurais à conduire?

Après les premiers temps d'observation dans la classe, les entretiens avec les élèves, l'analyse du premier questionnaire destiné à l'enseignant, et une remise en tête de la typologie des épreuves du DELF et des compétences attendues, j'étais davantage en mesure d'être force de proposition et de présenter, dans les grandes lignes, ce que je pouvais mettre en place. Les nombreux échanges que nous avons eus, au départ et tout au long du stage, ont permis de déboucher sur le dispositif que je vais maintenant détailler dans ses grandes lignes.

4.2. La répartition

Nous avons décidé, pour des questions d'emploi du temps, de consacrer les créneaux du jeudi et du vendredi, de 10 heures à 12 heures à la préparation du DELF. La prise en charge des élèves se fait en demi-groupe qui sont des groupes de niveaux: les élèves qui sont lecteurs ou en passe de le devenir dans le groupe «L» et les élèves non-lecteurs ou lecteurs grands débutants dans le groupe «A+». Ces deux groupes de niveau existent déjà dans la classe à mon arrivée, ce qui simplifie cette organisation. La possibilité est laissée que chaque élève du groupe «A+» puisse passer au groupe «L» si son avancée le justifie. Il ne semble pas y avoir de mépris ni de moqueries des élèves du groupe «L» vis-à-vis des élèves du groupe «A+», ni l'expression d'un sentiment d'infériorité par ces derniers (ce qui se confirmera tout au long du stage). Les séances de deux heures auront lieu sur neuf semaines, du 1^{er} mars au 11 mai (la date du DELF étant fixée au 15 mai). Cela représente 18 heures de préparation pour chaque élève et 36 heures d'enseignement pour moi. Il est décidé, compte-tenu du niveau des élèves, qu'ils seront entraînés aux épreuves du DELF A1²³ (le niveau élémentaire, dit introductif ou de découverte). Tous sont d'office inscrits, avec la possibilité qui leur est laissée de ne pas présenter à l'examen ceux qui, selon toute probabilité, n'auraient aucune chance de l'obtenir.

L.C travaillera principalement à partir des annales et d'exercices fabriqués à partir de ces annales, quant à moi, je travaillerai à partir d'autres supports (notamment à partir de méthodes de préparation au DILF ou au DELF A1) et différencierai le contenu des séances en fonction du groupe avec lequel je travaille.

Au niveau des compétences, le choix a été fait que nous travaillerons tous deux les quatre compétences, à chaque séance si possible: compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite. Nous avons en revanche effectué une répartition en fonction de la typologie des exercices (recensés par le manuel *ABC DELF A1 junior/scolaire* que j'ai utilisé) :

Compétences	L.C	Moi
	- écouter et comprendre des	-écouter et comprendre un

²³Le DELF sera présenté dans la deuxième partie de ce travail, chapitre 5.

Compréhension orale	instructions simples enregistrées - écouter et comprendre des dialogues entre natifs et identifier des situations	message personnel sur son répondeur - écouter et comprendre une annonce dans un lieu public
Production orale	- dialogue simulé - échange d'informations	-entretien dirigé - échange d'informations
Compréhension écrite	- lire pour s'informer - comprendre un message pour s'orienter dans l'espace	-comprendre de courtes annonces de la vie quotidienne - comprendre un message pour s'orienter dans le temps
Production écrite	- remplir un formulaire - écrire des phrases simples sur une lettre ou un message électronique	- remplir un formulaire - écrire des phrases simples sur une carte postale

Figure 3 : répartition selon la typologie des exercices

Certaines tâches («échange d'informations» et «remplir un formulaire») nous reviennent volontairement à tous les deux, afin de rendre les élèves plus performants sur ces points en particulier. Nous nous mettons d'accord sur l'organisation d'un DELF blanc, qui aura lieu sur une matinée (le jeudi 5 avril), en temps et en condition réels, pour les épreuves qui sont passées le matin (CO, CE, PE²⁴). Il n'y aura pas de DELF blanc pour la production orale (nous postulons que c'est le point fort des élèves). Les résultats au DELF blanc permettront d'émettre un avis sur les chances de réussite des élèves au vrai DELF (favorable, réservé, très réservé, défavorable), qui sera communiqué aux élèves individuellement, par L.C. Une correction de cette épreuve blanche sera faite en groupe dès le lendemain.

Nous décidons également que la dernière séance avant l'épreuve du DELF (vendredi 11 mai) sera consacrée à regarder une vidéo interactive illustrant le déroulement concret du DELF et donnant des conseils aux futurs candidats. A la suite de cette vidéo, je proposerai aux élèves, de manière individuelle, un quiz informatique que j'ai créé. Il permettra de vérifier les connaissances pratiques sur l'examen (sa forme, le contenu des différentes épreuves) qu'auront acquis les élèves.

²⁴Compréhension orale, compréhension écrite, production écrite.

Enfin, il est décidé que le jour du DELF, n'étant cette année pas convoquée pour être examinatrice, j'accompagnerai²⁵ les élèves qui le présenteront.

Afin de mettre en place cette préparation au DELF à destination d'un public d'élèves allophones non scolarisés antérieurement, j'ai eu besoin de m'appuyer sur des connaissances théoriques sur plusieurs aspects pédagogiques et didactiques, qui font l'objet d'un éclairage dans ma seconde partie.

²⁵La présence d'accompagnateurs-surveillants est obligatoire pour guider les jeunes le jour du DELF, ils en ont la responsabilité.

Partie 2. Ancrage théorique

Chapitre 4. Favoriser la réussite scolaire

Afin de construire un module de préparation au DELF, à destination d'un public de collégiens EANA NSA, j'ai eu besoin de m'appuyer sur plusieurs notions théoriques. Dans ce chapitre, le concept de réussite scolaire m'intéresse particulièrement : comment la favoriser chez des élèves qui n'ont jamais (ou peu) été à l'école ?

1. Ce que disent les textes officiels

Les directives données par l'Éducation Nationale composent le premier cadre et les premières orientations visant une scolarité réussie des EANA.

1.1. Le code de l'éducation

Le code de l'éducation, qui existe depuis 1991²⁶, regroupe les textes de loi en vigueur qui encadrent le droit à l'éducation, droit que l'État considère comme une « mission prioritaire ». Régulièrement mis à jour, il aborde l'ensemble des thèmes ayant trait à l'éducation, du plus jeune âge à l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse du privé ou du public. On trouve dans ce code de l'éducation toutes les dispositions relatives aux programmes et à leur conception, à l'organisation administrative, à l'encadrement des enseignants, à l'accueil des élèves, notamment ceux en situation de handicap et/ou « à besoins particuliers », dont les élèves allophones font partie. Les grands principes fondateurs sont rappelés : l'obligation scolaire²⁷ (instruction obligatoire de 6 à 16 ans, filles comme garçons, français comme étrangers), la gratuité²⁸ ainsi que la laïcité de l'enseignement. Sont résumés ci-dessous quelques articles qui semblent pertinents dans le cadre de ce travail :

L'article L111-1 aborde les notions d'égalité des chances et de lutte contre les inégalités sociales. Le service public reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et que les élèves rencontrant des difficultés doivent pouvoir bénéficier d'actions de soutien individualisées. Les finalités de l'école sont d'une part, la transmission de savoirs (l'apprentissage et la maîtrise de la langue française étant

²⁶Il fut mis en place par Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale.

²⁷Article L131-1.

²⁸Article L132-1.

«garanties») et de l'autre, la transmission des valeurs de la République. Enfin, l'éducation doit assurer à chacun la possibilité de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, par l'acquisition d'une qualification reconnue, indépendamment de son origine sociale, culturelle ou géographique. L'article L121-2 fait de la lutte contre l'illettrisme et contre l'innumérisme une priorité nationale. L'article L122-1-1 pose comme objectif l'acquisition de 6 à 16 ans d'un socle commune de compétences, de connaissances et de culture²⁹ (c'est-à-dire les savoirs identifiés comme fondamentaux). L'article L122-2 prévoit qu'aucun élève parvenu à la fin de la scolarité obligatoire (donc à l'âge de 16 ans) n'en sorte sans diplôme national. Le cas échéant, une formation qualifiante complémentaire doit être proposée. Remarquons que si le DILF est mentionné dans le code de l'éducation (Article D338-23) comme étant un diplôme s'adressant à des jeunes sans diplômes de plus de 16 ans, non francophones ou de nationalité étrangère, aucune mention n'est faite au DELF, ce qui peut paraître étonnant³⁰. Enfin, l'article D332-6 stipule que: «les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation».

Cet éclairage permet de donner une première définition du concept de réussite vu par l'État français : il s'agit pour chaque élève de maîtriser -au minimum- les compétences de base (celles définies dans le socle commun de connaissances et de compétences) et de sortir diplômé du système scolaire. Pour en savoir plus sur les «actions particulières» concernant les élèves allophones nouvellement arrivés, voyons à présent les circulaires qui régissent leur scolarité.

1.2. Les circulaires régissant la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés en France

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère nouvellement arrivés en France sont définies dans la circulaire n°2002-063 du 20 septembre 2002. Si d'autres circulaires l'ont précédée, celle-ci pose plus précisément les bases de leur scolarité. Elle rappelle l'obligation d'instruction pour tous les enfants jusqu'à 16 ans, indépendamment de la régularité de leur situation sur le territoire : «l'inscription,

²⁹Le socle commun identifie les compétences et connaissances à acquérir lors la scolarité obligatoire. Elles sont réparties en cinq domaines, dont le premier s'intitule « Les langages pour penser et communiquer ».

³⁰Le DELF est défini par l'arrêté du 22 mai 1985 modifié.

dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour».

La circulaire n°2012-141 du 2/10/2012, en vigueur à l'heure actuelle, la complète en ce qui concerne l'organisation de leur scolarité. Elle affirme que l'école est un lieu déterminant pour la réussite et l'intégration sociale et culturelle des EANA, dont la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel. Un premier point concerne l'accueil des élèves et de leur famille, accueil qui doit permettre de transmettre les informations de manière claire et accessible. L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est perçue comme un facteur de réussite (ce qui pour la majorité de nos élèves est impossible, leurs parents n'étant plus à leurs côtés dans leurs vies en France). Au moment de l'accueil, les acquis scolaires des élèves doivent être évalués afin de permettre la meilleure proposition d'affectation. Dans un deuxième point, la scolarité des EANA est détaillée, avec des précisions concernant les élèves non scolarisés antérieurement:

On regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture [...] l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation (circulaire n°2012-141 du 2/10/2012).

La scolarité en UPE2A est vue comme un aménagement temporaire de la scolarité. Sa durée, sauf cas particulier, ne peut pas excéder une année : on considère qu'au bout d'une année en UPE2A (deux ans pour les EANA NSA), les élèves doivent être capables de suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. Enfin, dans cette circulaire, l'accent est clairement mis sur la notion «d'inclusion», but à atteindre comme étant la modalité principale de scolarisation.

1.3. Une définition de l'inclusion scolaire selon l'UNESCO

Nous l'avons vu à travers les circulaires présentées, l'inclusion, comme vecteur de la réussite, est un terme que l'on retrouve avec une fréquence élevée. Il existe dans le système scolaire français plusieurs dispositifs d'inclusion scolaire, cherchant à apporter une réponse efficace aux besoins éducatifs particuliers. L'UPE2A en fait partie. Nous avons vu qu'au sein même de l'UPE2A NSA, coexistaient des différences importantes entre les élèves, dont certains semblent rencontrer, davantage que d'autres, des difficultés durables.

Dès lors, comment la préparation au DELF peut-elle participer à l'inclusion ? L'UNESCO³¹, dans un rapport de 2005, considère l'inclusion comme le processus visant à «répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage». L'inclusion prend en compte la multiplicité des besoins de tous les élèves, en portant une attention particulière aux plus fragiles ; c'est-à-dire les apprenants «susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire». Toujours selon l'UNESCO³², les enseignants, à travers leur attitude tolérante, sont les garants de cet effort visant à favoriser une école inclusive, et au-delà, une société inclusive et moins discriminante: «des enseignants qui se considèrent eux-mêmes comme des apprenants dans la salle de classe seront plus à même d'aider leurs élèves à apprendre». L'UNESCO dresse une liste de critères qui sont des indices de scolarisation inclusive, et peuvent servir de guide à l'enseignant.

1. Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités ; 2. La planification de l'enseignement et de l'apprentissage tient compte de tous les élèves ; 3. Le programme d'études développe la compréhension et le respect des différences ; 4. Pendant les cours, tous les élèves participent ; 5. Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés ; 6. L'apprentissage des élèves s'opère avec succès ; 7. Le programme d'études cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société ; 8. Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation ; 9. Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique. (UNESCO, principes directeurs pour l'inclusion : 30)

Ces pistes ont pour objectif l'inclusion des élèves et au-delà de cela, visent la réussite de l'élève à besoins éducatifs spécifiques. Mais qu'est-ce que la réussite ? Au sens large, la notion de réussite englobe les idées d'accomplissement personnel, de succès. Au sens plus restreint, c'est à la réussite scolaire que l'on renvoie, avec l'idée de performance et de compétences atteintes pour l'élève. La réussite est dans tous les cas l'accomplissement positif d'une action. En ce qui nous concerne, il s'agit tout d'abord pour les élèves de réussir à obtenir le DELF A1. Mais au-delà de ça? Pour Bouteyre (2004), la réussite concerne l'élève dans sa totalité, en tant qu'individu. Il doit d'abord se familiariser aux savoirs, aux enseignants puis se réapproprier ces savoirs et les rendre opérationnels. Réussir à l'école serait envisageable pour chaque élève s'il fait l'effort de s'adapter aux

³¹Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

³²Repéré sur le site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>

tâches scolaires, abordant celles-ci de manière positive par un désir et un plaisir de connaître. Mais n'est-ce pas aussi à l'école de s'adapter aux élèves à besoins particuliers (sens du français langue seconde et de scolarisation) ? Dès lors, comment faire, en tant qu'enseignant pour créer et entretenir ce désir d'apprendre?

2. La motivation, un levier pour la réussite scolaire?

En dehors des facteurs cognitifs, directement liés aux performances scolaires, il existe des facteurs affectifs pour expliquer la réussite scolaire, qui sont liés à la motivation.

2.1. Éléments de définition

Lorsqu'on parle de «motivation», on fait référence à plusieurs choses. D'une part, la motivation peut signifier «trouver de l'intérêt» à quelque chose: il s'agit de motivation « *intrinsèque* »³³, quand un sujet trouve du plaisir dans une tâche. Il est intéressé uniquement par la forme et le contenu, d'un cours par exemple, et non par la récompense éventuelle à venir. A l'inverse, on parle de motivation « *extrinsèque* » lorsque l'engagement de l'individu dans l'action dépend de causes externes (une récompense, la pression sociale, la peur d'une punition, un diplôme). La motivation extrinsèque est à la fois régie par l'anxiété (l'anticipation des conséquences désagréables d'un échec) et par la motivation à réussir.

D'un point de vue psychologique, qu'est-ce qui fait qu'un individu va ressentir de la motivation à réussir ? Selon Atkinson (1983), la motivation est la capacité individuelle à ressentir de la fierté quand l'objectif visé (aussi petit soit-il) initialement est atteint. C'est un trait de caractère, un sentiment de satisfaction personnelle qui oriente l'individu à rechercher de la fierté. Il tient compte, tout autant, de la possibilité d'échouer - ce qui pourrait l'amener à ressentir de la honte - que de ses chances de succès. La motivation serait donc le résultat de la différence entre le désir de la réussite et la peur de l'échec. Quand l'individu a intégré qu'il pouvait réussir, il recherche ce plaisir constamment et est incité à se fixer de nouveaux objectifs, de difficultés moyennes (c'est-à-dire réalistes). Cet appétit à progresser est associé à la pulsion de vie³⁴.

³³Motivation intrinsèque et extrinsèque sont au cœur de la théorie de l'auto-détermination (TAD) de Edward L. DECI et Richard M. RYAN.

³⁴ Concept en psychanalyse, développé par Freud.

Afin que l'individu s'implique fortement dans l'action entreprise, il faudrait donc à la fois que la motivation à réussir soit grande et que la peur de l'échec soit faible. La personne considère conjointement les efforts à fournir pour obtenir un succès, et les chances que cela a d'aboutir. Pour autant, la possibilité d'échouer et l'angoisse générée par cette idée pourraient avoir un effet stimulant sur certains individus, et les inciter à s'engager dans la tâche. En outre, plus l'objectif à atteindre serait perçu par l'individu et par son entourage comme étant difficile, plus la considération portée à la réussite serait forte (Bouteyre, 2004). Au contraire, certaines personnes auraient tendance à éviter l'échec et à ne rien entreprendre pour ne pas risquer de se mettre en danger (ce qui pourrait être le cas pour nos élèves, déjà fragilisés).

Ces éléments sur le fonctionnement psychique de la motivation me semblent importants à prendre en compte dans le cadre de mon sujet. Puisque, pour les élèves, l'objectif à atteindre est l'obtention d'un diplôme, la motivation sera essentiellement extrinsèque. Le discours tenu autour du DELF a en conséquent son importance en cela qu'il doit paraître à la fois socialement valorisé, avec un niveau de difficulté moyen et un enjeu atteignable. Toutefois, il semble également primordial d'agir sur la motivation intrinsèque, c'est-à-dire de rendre le contenu des activités qui sont proposées intéressant et plaisant (notamment pour ceux qui, pour différentes raisons ne se projetteraient pas dans la préparation au DELF).

2.2. *La pédagogie de projet : une manière d'agir sur la motivation des élèves*

Il s'agit ici d'expliquer en quoi la préparation au DELF telle que je la conçois s'inscrit dans une pédagogie de projet³⁵. Historiquement, on doit la naissance de cette pédagogie au philosophe et psychologue John Dewey puis à son successeur, le pédagogue William. H. Kilpatrick, figures de proue de l'éducation nouvelle.

Pour Catherine Reverdy³⁶(2013), cette pédagogie permet de mobiliser les élèves en les rendant actifs. Pour qu'ils donnent du sens à leurs apprentissages, il s'agit d'être pragmatique et de faire le lien entre ce que l'élève apprend à l'école et le monde dans

³⁵La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de construire des apprentissages à travers une réalisation concrète, individuelle ou collective.

³⁶Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (école normale supérieure de Lyon).

lequel il vit. Cela permet par exemple, de montrer aux élèves l'intérêt d'apprendre à lire et à écrire ; par exemple, pour être capable de se déplacer dans les transports en commun sans se perdre, pour pouvoir répondre au message d'un ami, ou compléter un formulaire administratif. Il s'agit de faire ressentir le besoin et l'utilité d'apprendre.

En outre, la pédagogie de projet prône la réalisation d'une production sociale qui soit valorisante, ou d'un projet qui amène de la reconnaissance, comme moteur de l'apprentissage. Lorsque l'élève rencontre des obstacles dans la réalisation de ce projet, il met en œuvre des compétences nouvelles (qui deviendront des réels savoirs une fois transférés à d'autres situations). La réussite du projet, ou de l'engagement dans le projet, permet à l'élève de se construire une meilleure estime de lui-même. Elle renforce son niveau de motivation, de confiance en lui, d'autonomie et de persévérance.

Le rôle de l'enseignant est davantage celui de guide et de personne ressource que celui de détenteur du savoir à qui revient seul la mission de transmettre. Il entretient la motivation des élèves en rappelant le but de leur travail, en leur faisant prendre conscience de leurs qualités et de leurs capacités. Dans ce sens, l'auto-évaluation est encouragée. Les erreurs ont leur place, comme étant normales et formatrices, faisant partie intégrantes du processus d'apprentissage. Tout cela concourt à ce que l'élève se familiarise avec sa propre manière de fonctionner cognitivement. Il n'y a en effet pas un élève qui apprend de la même manière, au même rythme et qui a les mêmes besoins. Pour répondre à cela, il est primordial que l'enseignant différencie son offre pédagogique.

3. Différencier la pédagogie, une nécessité

Tout comme la pédagogie de projet, la pédagogie différenciée a été développée par les courants de l'éducation nouvelle³⁷ et les pédagogies actives, à partir des années 1920. Elle s'inscrit dans la même démarche : la volonté de placer l'élève au centre des apprentissages et de le rendre actif dans la construction de ses savoirs. En rupture avec les pédagogies traditionnelles, elle prend en compte les apports des recherches en psychologie, en sciences de l'éducation et en linguistique.

³⁷L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui défend la participation active des individus à leur propre formation et considère l'apprentissage, comme un facteur de progrès global de la personne avant d'être une accumulation de connaissances. On compte parmi ses plus célèbres représentants Célestin Freinet et Maria Montessori.

3.1. *L'intérêt de la différenciation pédagogique*

Pour Philippe Meirieu³⁸ (1986), «différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité». On pourrait compléter cette définition en disant qu'il s'agit d'une démarche diversifiée, qui met en œuvre une multiplicité de moyens d'enseignement, de méthodes d'apprentissages, dans un objectif visant la réussite éducative du plus grand nombre. Elle permet à des élèves «d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs» (Conseil supérieur de l'éducation du Québec). On voit ici tout l'intérêt d'appliquer cette démarche au groupe d'élèves à besoins particuliers de l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru, l'objectif commun étant que tous parviennent à obtenir le DELF A1. Il est intéressant, pour se convaincre de l'hétérogénéité des élèves et de l'individualité du processus d'apprentissage, de reprendre les énoncés de Burns (1971 : 55)³⁹. D'après lui, il n'y a pas deux élèves :

- 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 comportement
- qui possèdent le même profil de champs d'intérêt
- qui soient motivés à atteindre les mêmes buts.

Comme nous le voyons, la tâche est grande et ardue pour l'enseignant. Toutefois l'intérêt de prendre en compte ces différences, en plus de la volonté de ne laisser personne en marge, est que l'élève se sente compris et considéré. Il peut alors s'établir un lien de confiance et de respect entre l'enseignant et l'élève, stimulé et davantage prêt à fournir des efforts. Il ne s'agit pas d'individualiser à l'extrême pour autant mais de rendre les contenus accessibles à tous. La satisfaction pour l'enseignant est de voir tous les élèves progresser à

³⁸Philippe Meirieu est entre-autre, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.

³⁹Repéré à l'adresse suivante : [https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=3FcRhN3QuUkC&oi=fnd&pg=PA25&dq=Burns,+R.+\(1971\).+Methods+for+individualizing+instruction&ots=u_IYygK6CL&sig=6cacjxDIDxmC2Nsz2-SR9X5cVR8#v=onepage&q=Burns%2C%20R.%20\(1971\).%20Methods%20for%20individualizing%20instruction&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=3FcRhN3QuUkC&oi=fnd&pg=PA25&dq=Burns,+R.+(1971).+Methods+for+individualizing+instruction&ots=u_IYygK6CL&sig=6cacjxDIDxmC2Nsz2-SR9X5cVR8#v=onepage&q=Burns%2C%20R.%20(1971).%20Methods%20for%20individualizing%20instruction&f=false)

leur rythme, quelque soit leur niveau de départ. L'estime de soi et la confiance des élèves n'en sera que plus grande. L'enseignant s'intéressant ainsi à chacun de ses élèves les connaît mieux, de même que leurs compétences et besoins.

3.2. *Comment la mettre en place en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants?*

Cette différenciation pédagogique peut sembler coûteuse en temps et en énergie pour l'enseignant qui souhaiterait la mettre en place. Toutefois il existe de nombreuses manières de différencier sa pédagogie ; toutes ne sont pas nécessairement chronophages. Il s'agit surtout pour l'enseignant d'adopter une pratique réflexive, de pouvoir créer ou d'imaginer de nouveaux aménagements en classe. Quelles sont les pistes concrètes de différenciation qui peuvent être adoptées dans le cas de notre étude ?

Pour Philippe Meirieu (1986), il y a deux grands types de différenciation. Celle que l'on nomme «différenciation successive» consiste à varier les outils (par exemple, en passant de l'ardoise au cahier, puis à une illustration...) les contenus d'apprentissage, les modalités de travail (en passant, par exemple, d'un travail collectif à un travail individuel ou de groupe) et les types d'activités proposées dans le temps (en alternant activités orales et écrites). L'enseignant a un même objectif pour tous les élèves et fait preuve de flexibilité. Dans le panel d'activités proposées, chaque élève peut trouver une situation d'apprentissage qui lui convient, pour s'approprier le savoir, en fonction de sa manière d'apprendre et de ses stratégies. La différenciation simultanée vise quant à elle à proposer dans une classe des propositions d'activités complètement différentes, correspondant aux besoins des élèves. Il peut s'agir d'individualiser ou de mettre en place des groupes de besoin. Le but visé est que les élèves atteignent le même objectif par des processus différents. Ce type de différenciation permet notamment de pouvoir revenir sur des notions non acquises par certains (par exemple, l'apprentissage de la correspondance graphie-phonie des sons du français), sans que les autres ne s'ennuient, ou encore de faire face aux différences de rapidité. Dans le cadre de notre dispositif de préparation au DELF, nous avons, l'enseignant de l'UPE2A et moi-même, utilisé ces deux formes de différenciation. Le choix a été fait de faire des groupes de niveaux, entre les élèves non-lecteurs d'une part,

et les élèves lecteurs ou en train de le devenir, d'autre part. Je présente dans ce tableau⁴⁰ les variables que j'ai notamment utilisées pour différencier :

Gestion :	Objectif :
Des tâches : varier la complexité de la tâche : les élèves travaillent sur des compétences communes à des niveaux différents	Adapter le niveau d'exigence pour permettre à l'élève de réussir
Du temps : varier la durée de l'activité. Les élèves effectuent une même tâche, la durée de l'activité peut varier d'un élève à l'autre	Adapter la durée en fonction du rythme des élèves
Du temps : mesurer la durée de l'activité	Améliorer la rapidité d'exécution
Les organisations : - Groupes homogène : regroupement d'élèves selon leur capacités et besoins - Binôme hétérogène : tutorat (un élève aide un autre sur la base du volontariat)	- Remédier, apporter une aide - Favoriser l'entraide, responsabiliser, rendre autonome
Des outils : utilisation ou non du sous-main	Simplifier la tâche
Des supports : écrits et audio	Proposer des démarches variées

Figure 4 : variables de différenciation utilisées.

Après ce premier chapitre consacré à l'objectif de réussite, aux conditions de celle-ci et aux moyens d'actions possibles, je vais à présent m'intéresser au contenu de ce qui est enseigné lorsqu'on prépare des élèves allophones nouvellement arrivés et non scolarisés antérieurement au DELF A1.

⁴⁰Inspiré du diaporama de la formation donnée par E. Touchard (conseillère pédagogique, circonscription de Grenoble 4) sur la différenciation pédagogique : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Diaporama_Atelier_Formation_differeciation_pedagogique.pdf

Chapitre 5. Qu’enseigne-t-on et qu’évalue-t-on en préparant au DELF A1 ?

Pour pouvoir mettre en place mon module de préparation au DELF, j’ai dû me documenter pour répondre aux questions suivantes : quel type de français enseigne-t-on lorsque l’on prépare des élèves à passer l’épreuve du DELF ? Est-ce seulement le français de scolarisation cité par la circulaire⁴¹ régissant la scolarité des EANA ? De même, qu’évalue-t-on exactement à travers cet examen ?

1. Français langue étrangère, français langue maternelle, français langue seconde, français langue de scolarisation ?

1.1 Éléments de définition

Sous ces différentes appellations (français langue étrangère, français langue maternelle, français langue seconde et français langue de scolarisation) se trouve le français tel qu’il est enseigné et/ou appris.

- Le français langue maternelle (désormais FLM) renvoie à l’enseignement du français à des locuteurs dont la langue première (langue maternelle) est le français. Pour Dabène (1994), la «langue maternelle» est envisagée comme étant la langue qui est acquise naturellement par un locuteur car parlée dans l’environnement familial. Cuq préfère au concept de « langue maternelle » celui de « langue première » ou encore « langue de départ » : c’est l’idiome par lequel l’enfant entre dans le langage et le construit. Ils peuvent d’ailleurs être pluriels (cas des enfants qui naissent dans des familles bi-plurilingues et qui transmettent deux langues dès la naissance). Goï (2015) rappelle que de nombreux enfants qui rentrent à l’école maternelle ne parlent pas le français avec leurs parents à la maison (ou pas exclusivement). Quoiqu’il en soit, pour les élèves qui entrent à l’école française, c’est le FLM, le français étant la langue de l’école, qui est enseigné dans les classes ordinaires. De manière implicite, le français langue maternelle renvoie également à la langue de scolarisation : les disciplines scolaires sont enseignées en français, qui est majoritairement la langue maternelle des élèves. Les méthodes et manuels scolaires sont écrits en pensant à des locuteurs « natifs ».

⁴¹Circulaire n°2012-141 du 2/10/2012, citée dans le chapitre précédent.

- Le français langue étrangère (désormais FLE) relève au contraire de la didactique des langues. Il se destine à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, et qui ne sont pas en contact direct avec un environnement extérieur francophone (milieu hétéroglotte). Le FLE serait donc le français enseigné aux étrangers vivants à l'étranger ou séjournant en France. L'oral conserve une primauté sur l'écrit, même si leur complémentarité est rappelée dans l'approche communicative et actionnelle prônée par le CECRL⁴². La langue enseignée se veut authentique, c'est-à-dire que l'utilisation de documents rapportant des situations réelles de la vie est privilégiée face à l'utilisation de documents construits pour le cours. L'enseignement peut faire appel aux autres langues du répertoire langagier du locuteur (dans une démarche comparative).

- Le français langue seconde, qui est pour Cuq (1995) une sous-catégorisation du FLE, concerne l'enseignement et l'apprentissage du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui vivent dans un pays francophone ou ont, pour des raisons héritées de l'histoire (du colonialisme le plus souvent) une utilisation courante du français, en plus de leur langue maternelle (cas de certains états d'Afrique). La personne qui apprend le français dans un tel pays ou une telle région est en contact fréquent avec la langue française, qui peut devenir à terme, une des langues principales utilisée, voire prendre la place de la langue première, comme c'est le cas en France pour certaines personnes migrantes et leurs descendants.

- Le français langue de scolarisation concerne l'enseignement et l'apprentissage du français à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui sont scolarisés dans un pays francophone (en contexte homoglotte) et qui, à ce titre, doivent maîtriser le vocabulaire spécifique (et souvent polysémique) de l'école (les consignes, le matériel utilisé) et de ses différentes disciplines (des mathématiques, de l'histoire géographique, des sciences etc). Les élèves migrants vont ainsi devoir acquérir le français à l'école comme langue sociale pour communiquer (avec leurs pairs, avec les enseignants) et comme langue « support des apprentissages », les savoirs disciplinaires étant construits dans et par le français : « le monde de l'école a ses rites, son langage, son organisation qui doivent être lus, appris, compris par l'élève étranger arrivé en France » (Cherqui et Peutot, 2015 : 21).

⁴²Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

1.2 Quelle didactique du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés?

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France ont différents besoins langagiers, dont certains sont plus urgents que d'autres. Selon Davin-Chnane (2008), ils se subdivisent entre:

- des besoins langagiers pour apprendre à utiliser le français à l'école comme à l'extérieur de celle-ci.
- des besoins langagiers disciplinaires, qui vont permettre de rentrer dans la langue de scolarisation, et construire des connaissances dans les différentes matières.
- des besoins langagiers socio-culturels afin de saisir la culture de leur nouvel environnement, en faisant des liens avec la culture d'origine.

Ces besoins langagiers mettent l'enseignement dispensé en UPE2A à la croisée du FLE, du FLS et du FLSCO. Le FLSCO semble la discipline appropriée pour ce public car il prend en compte les spécificités de l'enseignement en contexte scolaire. Il permet de centrer les contenus à la fois sur la scolarisation et la communication. Il faut en effet que les élèves allophones puissent s'emparer des codes de l'école française, ce qui signifie pouvoir communiquer avec leurs camarades, leurs enseignants, comprendre des consignes et les attentes pour construire des savoirs. Le FLSCO doit surtout rendre explicite le discours scolaire (en décrivant clairement les attentes, la typologie des exercices par exemple). Il s'agit aussi de permettre aux élèves d'adopter une manière de raisonner qu'ils n'ont parfois jamais construite par le passé, les cultures éducatives étant variées et pouvant être très éloignées de la culture éducative française: analyser, débattre, donner son avis, imaginer, reformuler, argumenter par exemple, ne sont pas des exercices communs à tous les pays. La didactique du FLSCO permet également de travailler sur la compétence métalinguistique. Il s'agit pour l'élève de prendre conscience de son processus d'apprentissage, c'est-à-dire de retracer le cheminement parcouru lorsqu'il apprend, les stratégies et les étapes qu'il a empruntées pour assimiler un nouveau savoir, afin qu'il puisse le répéter dans d'autres situations. Pour autant, Davin-Chnane préfère parler de continuum entre ces différentes didactiques du français car dans les faits, les enseignants en UPE2A ne segmentent pas de la sorte les contenus enseignés. Pour Cherqui et Peutot, il semble intéressant d'adopter « une démarche qui amène progressivement l'élève à exercer des

tâches de la vie quotidienne, puis de l'école et des matières scolaires » (Cherqui et Peutot, 2015 : 116)

1.3 Et pour le DELF ?

Nous venons de le voir, on ne peut pas réduire les besoins langagiers des élèves allophones au fait de comprendre le seul langage de l'école. En contexte homoglotte, ils doivent pouvoir communiquer en dehors de celle-ci, dans des situations variées de la vie quotidienne :

Le français va devenir la langue pour communiquer avec à peu près tout le monde sauf leur famille. [...] L'enfant étranger va devoir maîtriser une langue à la fois sociale et vecteur de ses apprentissages. Une langue qui va lui permettre de communiquer et de s'intégrer à son environnement (Goï, 2005 : 20).

C'est d'ailleurs une des compétences principales évaluée par le DELF scolaire : il atteste que le locuteur est capable de communiquer en français dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne- pas seulement à l'école. Les épreuves privilégient la compétence communicative, comme nous le voyons à travers cet extrait du guide des sujets publiés par le CIEP⁴³ :

Leur objectif n'est pas d'évaluer chez un candidat une maîtrise purement linguistique mais des « savoir-faire », autrement dit son aptitude à se tirer d'embarras dans un contexte précis d'utilisation du français, avec les connaissances supposées acquises à son niveau. C'est pourquoi les tâches proposées visent à se rapprocher de situations « réelles » d'usage du français, du moins autant que possible dans des conditions d'examen. (*Guide des sujets du DELF et du DALF*, 2001 : 6).

Comme nous le constatons, ce qui est évalué à travers le DELF relève du FLE. Pour l'objectif spécifique qui nous intéresse, c'est-à-dire la préparation au DELF en contexte scolaire, il va donc s'agir d'enseigner aux apprenants à la fois le système linguistique du français, la culture rattachée à cette langue, des savoir-faire communicatifs et des stratégies d'apprentissage. Cela m'amène à présent à entrer davantage dans le détail des compétences évaluées dans le DELF scolaire A1.

⁴³Centre International d'Études Pédagogiques

2. Ce qu'est le DELF

2.1 Historique

Avant que ne soit créé ce diplôme d'étude en langue française, il existait pléthore de certifications, hétérogènes dans leurs formes et dans leurs reconnaissances. Il convenait de réfléchir à une harmonisation des pratiques d'évaluations du niveau de langue. C'est ainsi qu'en 1982 une commission fut créée, afin de réfléchir à l'enseignement du français langue étrangère (avec la création un an plus tard d'un parcours universitaire FLE) et à l'évaluation, avec pour objectif la conception de diplômes de langues française. En 1985, deux certifications voient le jour, par arrêté ministériel du 22 mai :

- le Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELF)

-le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)

Ce sont des diplômes officiels délivrés par le ministère de l'Éducation nationale et par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche qui valident un niveau de compétences des candidats en langue française. Les premiers centres d'examens sont créés à partir de 1986 en France, puis au Maroc et dans d'autres pays : actuellement, plus de 150 pays dans le monde organisent les épreuves de passation du DELF et du DALF. Ces deux diplômes seront modifiés dans les années suivantes pour connaître leur forme actuelle, qui comprend six diplômes distincts, s'alignant sur les niveaux du CECRL. C'est une commission du CIEP qui, depuis 2002 est en charge de la conception des sujets d'examens, dans une démarche de qualité qui garantit à ces diplômes une reconnaissance internationale. Le CIEP organise également des formations à l'habilitation des examinateurs-correcteurs depuis 2005, afin de « garantir la standardisation des pratiques d'évaluation, la validité des diplômes et l'équité de traitement des candidats dans le monde entier ». Le DELF s'est décliné pour s'adapter au plus près des besoins des différents publics qui le présentent. Ainsi, il existe depuis 2005 un DELF scolaire et junior⁴⁴ et depuis 2009 un DELF Prim qui adaptent les thématiques des sujets à la tranche d'âge concernée, ainsi qu'un DELF Professionnel. Il est à noter également l'existence du DILF (Diplôme Initial en Langue Française) qui valide les premiers acquis en langue chez des adultes qui

⁴⁴La différence entre le DELF scolaire et le DELF junior est purement administrative : le premier signifie qu'une convention existe entre les autorités éducatives locales et l'ambassade de France, le second signifie qu'une telle convention n'existe pas. La mention scolaire ou junior n'apparaît pas sur le diplôme du DELF.

n'ont pas eu accès à l'instruction ou qui ont un faible niveau en langue. Pour plus de clarté, ces différents diplômes sont présentés dans un tableau:

Niveaux du CECLR	Enfants (école élémentaire, de 7 à 12 ans)	Adolescents (collège et lycée, de 12 à 18 ans)	Adultes	Niveau de langue de l'utilisateur
A1.1	DELFL Prim		DIFL	débutant
A1		DELFL SCOLAIRE/ JUNIOR	DELFL A1	élémentaire
A2			DELFL A2	
B1			DELFL B1	indépendant
B2		DELFL JUNIOR	DELFL B2	
C1			DAFL C1	avancé
C2			DALF C2	

Figure 5 : tableau de présentation des différents diplômes en langue française

2.2 Spécificités, structure et objectifs

Depuis leurs créations les DELF et DALF ont été présentés par 6 500 000 candidats, ce qui représente pour les dernières années une moyenne de 400 000 inscrits par an, en France comme dans le monde entier. C'est aujourd'hui le diplôme le plus reconnu en ce qui concerne la validation d'acquis en langue française. Nous avons vu que ces diplômes s'adressent à tous les publics, indépendamment de leur âge, profession, langues premières, niveau d'étude. Le diplôme, une fois acquis, a une validité définitive. Il est possible de présenter un niveau sans avoir validé le niveau inférieur (passation indépendante) : cela apporte une grande souplesse pour les candidats. Les compétences visées sont, dans la suite de l'orientation donnée par le CECRL, des compétences de communication. La perspective est actionnelle⁴⁵, rendant compte à la fois de la capacité des apprenants à utiliser les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Les différents degrés de maîtrise qu'évalue le DELF vont du plus simple au plus complexe. Le DELF A1 (correspondant donc au niveau A1 du CECRL « introductif et de découverte ») valorise les premiers acquis. Il s'agit pour le locuteur de pouvoir

⁴⁵Une perspective actionnelle considère les locuteurs de langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. Les activités langagières ne sont pas isolées de leur contexte social. Elle prend ainsi en compte l'ensemble des capacités et des ressources que possède l'acteur social.

comprendre, à l'oral comme à l'écrit, des messages simples le concernant (renseignements personnels) et portant sur son environnement immédiat (les personnes qui l'entourent, l'endroit où il vit ou les choses qu'il possède). On attend de lui qu'il soit capable de s'exprimer par de courts énoncés dans des interactions simples, quotidiennes et prévisibles. Le DELF A2 (correspondant au niveau A2 du CECRL « niveau de survie ») étend les compétences à la gestion des rapports sociaux de base de la vie quotidienne (acheter, réserver, demander des informations). Le locuteur peut décrire, par des moyens simples, son environnement et ses besoins immédiats (sentiments et émotions de base). Il commence à pouvoir parler d'événements passés comme de projets futurs. Le DELF B1 (« niveau seuil » du CECRL) est caractérisé par la capacité à poursuivre une interaction et à faire face à toutes les situations, même imprévues, de la vie quotidienne. Au niveau B2 (niveau « indépendant »), le DELF valide la cohérence du discours, la capacité à comprendre une argumentation et à argumenter efficacement. Au-delà du niveau B2, on passe au DALF qui valide des compétences avancées.

3. Le DELF scolaire A1 : détail des épreuves

Tous les élèves de l'UPE2A étant inscrits au DELF scolaire A1, il convient de s'intéresser de plus près à cet examen.

3.1 Les compétences visées

Nous l'avons vu, le DELF est aligné sur les compétences du CECRL. Voici la description globale pour le niveau A1, aussi appelé niveau « introductif » ou de « découverte » du niveau élémentaire. Il s'agit, pour le locuteur de :

Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (CECRL).

Le CECRL propose une grille d'autoévaluation plus détaillée pour chaque niveau, en fonction des différentes compétences.

Comprendre	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais
Écrire		Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Figure 6 : grille pour l'autoévaluation

Un autre document utile aux enseignants qui préparent des élèves pour le DELF scolaire A1 est le tableau de synthèse fourni par le référentiel de compétences, composé des différents descripteurs afin de connaître les prérequis nécessaires pour passer les épreuves. Le document est divisé en six parties détaillant ce qu'est capable de faire le locuteur au niveau A1 :

Composante pragmatique- actes	Composante linguistique :	Lexique	Domaine d'application	Composante	Types de
-------------------------------	---------------------------	---------	-----------------------	------------	----------

de parole	il peut utiliser		(étendu des capacités)	sociolinguistique	supports
<ul style="list-style-type: none"> - saluer quelqu'un - prendre congé - demander, comprendre et donner des informations (l'heure, la date, le jour, le prix, des nouvelles) - (se) situer dans l'espace - épeler - comprendre et donner des instructions, des indications (ordonner) - présenter et désigner quelque chose à quelqu'un - s'excuser - demander un service - (se) décrire (objet, personne, lieu d'habitation) - exprimer l'appartenance, la quantité, dire le prix d'un objet - accepter, refuser - se débrouiller avec l'argent 	<ul style="list-style-type: none"> - l'impératif positif - les différentes formulations d'une question - les verbes être, avoir, s'appeler, faire, parler, habiter, aller, travailler, venir (de), comprendre - le conditionnel de politesse - le présent de l'indicatif - les pronoms personnels sujets - les pronoms toniques (moi, toi, eux...) - les pronoms interrogatifs simples - les adjectifs qualificatifs simples (couleur, taille) - les adjectifs interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux - la place des adjectifs - les déterminants articles définis, indéfinis, partitifs - l'article zéro (être+profession) - la localisation spatiale (adverbes et prépositions de lieu) - la formule « il y a » - la forme impersonnelle simple pour la météo (il pleut) - la localisation temporelle (hier, demain...) - les adverbes de quantité (peu, beaucoup de) - les présentatifs (voilà, c'est...) - la négation - les accords masculin, féminin, pluriel, singulier - la phrase simple (sujet, verbe, complément) - les compléments du nom avec « de » (l'appartenance) - quelques articulateurs du discours : et, ou, alors <p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de discriminer les sons de manière à comprendre un message oral - de prononcer suffisamment correctement pour être compris à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> -l'alphabet -les nombres -les noms et prénoms - l'âge - l'adresse - les pays et les nationalités - les professions - l'état civil - les loisirs -la famille proche -les objets personnels - la description - les dates (jours, mois, années, saisons) -l'heure -les lieux -le temps -le climat -les prix 	<p>Le locuteur est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> -de donner son nom, son âge, sa nationalité, sa profession (identité) - de s'exprimer sur l'environnement quotidien : donner son adresse, son courriel, son numéro de téléphone - de s'exprimer sur la famille, les loisirs, le calendrier (la date), l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> - les formules de politesse les plus courantes (« excusez-moi », « s'il vous plaît », « pardon », « merci ») -les salutations pour entrer en contact avec quelqu'un, pour prendre congé -les rituels pour demander un service -les façons de dire qu'on ne comprend pas -la distinction tu / vous - la distinction je veux / je voudrais - les rituels de la lettre amicale, de la carte postale, du courriel 	<p>Supports oraux et écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - instructions, indications brèves et simples - petits textes et dialogues de présentation d'une personne <p>Supports écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulaire simple à remplir, fiche d'hôtel - fiche de réservation simple - carte postale à lire ou à rédiger - cartes de visite -courriels -panneaux d'indication -affiches, programmes de spectacles - petites annonces - publicités - programme d'une salle de spectacles

Figure 7 : récapitulatif des savoirs, savoir-faire et savoir-être visés au niveau A1

Ce document n'est évidemment pas un programme ou un inventaire de tout ce qui doit être maîtrisé par les élèves. De plus, certains éléments présentés ici ne sont pas valables pour le DELF scolaire/junior, qui se veut adapté aux thématiques des adolescents (ainsi, il est peu probable que la carte de visite ou le formulaire de réservation d'hôtel soient des supports adaptés aux collégiens). Il a toutefois le mérite de rendre plus concrètes les notions auxquelles renvoie le DELF A1.

3.2 Le déroulement des épreuves

Comme les autres DELF, le DELF scolaire A1 est divisé en quatre épreuves, dont trois ont lieu le matin, de manière collective, et une l'après-midi, de manière individuelle. Les épreuves du matin se déroulent pendant 1h20. Les candidats passent successivement trois épreuves. On retrouve, dans l'ordre :

- l'épreuve de compréhension orale, qui dure entre 15 et 20 minutes. Il s'agit d'écouter trois ou quatre documents sonores enregistrés, portant sur des situations de la vie quotidienne (qui peuvent être un message sur répondeur, une annonce dans un lieu public, des dialogues entre natifs...) puis de répondre à des questionnaires de compréhension. Ces questions peuvent être à choix multiples (désormais QCM), avec le choix entre plusieurs réponses écrites ou images (une seule réponse devant être cochée) soit exiger une réponse courte (désormais QROC) : un mot, une courte phrase ou un chiffre. Il peut également y avoir un exercice d'appariement (où il faut associer une image à un dialogue). On notera que cette épreuve, censée évaluer uniquement la compréhension orale, fait très largement appel à des compétences en compréhension écrite (lecture).

- L'épreuve de compréhension écrite dure 30 minutes en théorie (en pratique, les candidats peuvent y consacrer le temps qu'ils le souhaitent). Il s'agit de lire quatre documents pour comprendre des instructions, messages, annonces de la vie quotidienne. Les types d'exercices sont des QCM, des QROC, indiquer un lieu sur un plan (dessiner un trajet) et un tableau à remplir avec des informations. L'orthographe n'est pas évaluée, mais les réponses doivent être lisibles et compréhensibles.

- L'épreuve de production écrite consiste en deux exercices et dure elle aussi 30 minutes (plus ou moins, selon le temps que le candidat aura consacré à l'épreuve de compréhension écrite). Elle consiste en un formulaire à remplir avec dix renseignements personnels à donner, chacun étant noté sur un point. Le deuxième exercice est une courte production écrite consistant par exemple à répondre à une invitation, écrire un courrier, donner des nouvelles à travers une carte postale. Le texte doit être simple, compréhensible et contenir 40 mots minimum.

Après les épreuves du matin, les candidats ont une pause pour déjeuner et sont convoqués l'après-midi, de manière individuelle, à l'épreuve de production orale.

Elle se déroule en trois parties :

- pendant 1 à 2 minutes, c'est l'entretien dirigé, où l'examineur va poser des questions simples sur le candidat, qui sera invité à répondre par une phrase complète.

-L'échange d'informations dure environ 2 minutes, pendant lesquelles c'est au tour du candidat de poser des questions à l'examineur, à l'aide des mots écrits sur 6 cartes tirées au sort (le candidat aura eu préalablement un temps de préparation).

- Enfin, le dialogue simulé (ou jeu de rôle), dure également environ 2 minutes. Il faut jouer la situation décrite sur le sujet (souvent une situation d'achat), s'informer sur les produits puis payer.

Chacune des quatre épreuves est notée sur 25 points. Le candidat obtient au final une note sur 100 points. Le seuil de réussite pour obtenir le diplôme est de 50 /100. Toutefois, quelques soient les notes obtenues dans les autres épreuves, l'obtention d'une note inférieure à 5 sur 25 est éliminatoire.

4. L'évaluation des compétences : de quoi s'agit-il ?

Sans rentrer de manière détaillée dans ce sujet très complexe, il me semblait important de revenir brièvement sur cette notion. En effet, je me suis beaucoup interrogée sur ce que signifiait l'acte d'évaluer au cours de ce travail. Tout au long de mon stage, l'évaluation a été un point central : il s'agissait d'évaluer ma performance en tant qu'enseignante, pour mesurer l'efficacité de mes propositions pédagogiques ; c'était également un moyen de voir comment les élèves progressaient, quel type d'erreurs ils commettaient afin de pouvoir davantage les aider. Quand on parle d'évaluation, de quoi parle-t-on exactement ?

4.1 Les différents types d'évaluation

L'évaluation est directement liée au processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle vise à faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés (Bourguignon, 2005). En se faisant par palier, elle a une fonction de régulation. Elle permet de collecter des renseignements utiles pour prendre des décisions dans la poursuite d'un objectif.

Ainsi, on l'utilise à trois temps dans l'apprentissage :

- avant : c'est ce que Tagliante (1991) appelle l'évaluation à fonction de pronostic, qui est une prise d'information initiale et sert principalement à orienter l'élève en dressant un bilan des acquis des élèves.
- Pendant : pour réguler l'apprentissage (ce que Tagliante appelle la fonction diagnostique). C'est cette évaluation que j'ai utilisée de manière continue tout au long de mon stage : de manière formelle, par exemple lors du DELF blanc, ou de manière informelle, par l'observation attentive des élèves et la correction de leurs tâches.
- Après : pour dresser le bilan des compétences acquises à la fin d'un module d'enseignement. Tagliante la nomme l'évaluation à fonction d'inventaire, elle sert principalement à certifier. C'est aussi vers cette dernière fonction, sommative, que mon enseignement s'orientait puisqu'il s'agissait de préparer les élèves à une évaluation certifiante, le DELF.

Le DELF a aussi une fonction de « sanction » sociale puisqu'il répartit les élèves en fonction de ceux qui l'obtiennent et ceux qui ne l'obtiennent pas. Cela est particulièrement vrai pour notre public qui se soumet à un examen en France pour la première fois et dont le résultat atteste de son acquisition du français.

4.2 Quel type de compétences évaluer ?

Nous avons vu que les élèves étaient préparés à quatre types de tâches, qui sont celles évaluées dans le DELF : comprendre (à l'oral et à l'écrit), parler et écrire, à travers une perspective actionnelle et communicative. Selon le CECRL, les différentes compétences à évaluer sont également composées par :

- une composante linguistique, qui est l'utilisation de l'ensemble des connaissances phonologiques et orthographiques, lexicales, grammaticales sur la langue.
- Une composante sociolinguistique, qui est l'habileté à utiliser la langue dans sa dimension sociale : les règles de politesse, les différents types de discours (soutenu, courant, familier).

- Une composante pragmatique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de comportements en société et des normes d'interaction (par exemple, comment gérer un moment de silence dans une conversation).

J'ai tâché, autant que possible, de prendre en compte ces trois composantes dans la préparation des élèves au DELF. L'accent a été également mis sur les stratégies d'apprentissage⁴⁶, point essentiel pour nos élèves non scolarisés antérieurement : apprendre à apprendre par cœur (en épelant, en répétant, en recopiant un mot plusieurs fois, avec puis sans modèle par exemple), apprendre comment travailler seul chez soi le soir ou le week-end, à tête reposée (en relisant, en se remémorant ce qui a été fait plus tôt), apprendre à adopter une méthodologie, prendre l'habitude de faire un brouillon, de se relire, apprendre à trouver des moyens mnémotechniques.

Les stratégies ont aussi concerné le DELF avec des conseils sur la gestion du temps, du stress, et des conseils pour optimiser les chances de réussite des élèves (essayer de répondre même si on ne comprend pas, ne pas laisser de questions sans réponse cochée, revenir au texte autant de fois que nécessaire pour chercher les réponses, repérer les mots « clés », se servir de tous les indices).

⁴⁶Les stratégies d'apprentissage désignent « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre » et elles sont constituées de tous les « moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne » (Béguin 2008 : 48-49, cité par Del Olmo, 2016).

Chapitre 6. Conséquences et enjeux de l'allophonie et de la non scolarisation antérieure des élèves sur sur l'acquisition/apprentissage du français

Dans cette partie, nous nous intéressons aux processus de construction du savoir. Quels sont les paramètres à prendre en compte lorsqu'on enseigne le français à des élèves dont ce n'est pas la langue première ? Quels sont les mécanismes cognitifs qui sont en jeu lorsqu'on apprend une nouvelle langue ? Lorsqu'on apprend à lire à 15, 16 ans, au lieu de 6 comme c'est le cas dans le système scolaire français ? Et dans une langue qui n'est pas sa langue première ? Comment favoriser les apprentissages chez ces élèves et que faire de leurs erreurs ? Ce sont quelques-unes des nombreuses questions que je me suis posée avant de me lancer dans ce projet de préparation au DELF et pour lesquelles un éclairage théorique m'a été nécessaire.

1. Être mineur non accompagné en France : apprendre la peur au ventre ?

Parce que l'on ne peut apprendre véritablement que si l'on est en sécurité affective, matérielle et physique, il me semblait primordial de revenir sur ce point en particulier : sur les quinze élèves de l'UPE2A NSA, dix ne vivent pas avec leur famille et neuf ont le statut de « mineur non accompagné ».

1.1 Des parcours de vie éprouvants

Tout au long de mon stage, je n'ai jamais cherché à questionner les élèves sur leur passé, ni à recueillir des confidences, pour des raisons évidentes de respect de leur intimité. Ce n'était en outre pas l'objet du travail que nous avons accompli ensemble. Pourtant, spontanément, certains m'ont confié par bribes, des éléments de leurs trajectoires semées d'embûches. Cela m'a conduit à m'interroger sur les raisons de leur départ vers la France et sur leur parcours depuis leur arrivée dans notre pays. Quels sont en effet, les motifs à l'émigration chez de si jeunes personnes ? Selon Etienne (2012), les enfants et adolescents quittent leurs pays pour plusieurs raisons, qui peuvent se cumuler. Ils fuient les conflits ethniques ou religieux, les persécutions, la violence, la pauvreté, l'exploitation,

la maltraitance, les inégalités Nord/Sud. Ils n'ont pas le même profil. Etiemble et Zanna⁴⁷ (2012) proposent une typologie qui tente d'en rendre compte à travers sept types :

- le mineur « exilé » vient de pays en conflits ethniques ou religieux et ne se trouve pas dans le bon clan : il est persécuté ou craint la répression. Il n'a plus de famille et est particulièrement vulnérable.

- Le mineur « mandaté » a accepté une mission, confiée par sa famille ou son village : se rendre en Europe pour réussir (socialement et économiquement) et envoyer dans un second temps de l'argent au pays.

- Le mineur « exploité » est victime de traite humaine (prostitution, domesticité, vols, mendicité).

- Le mineur « fugueur » n'a pas eu d'autre choix que de fuir (une famille, une institution maltraitante ou une situation périlleuse).

- Le mineur « errant » vit dans la rue où il a souvent grandi. Son errance le conduit de pays en pays, souvent à travers la délinquance et la toxicomanie.

- Le mineur « rejoignant » a comme projet de retrouver un parent ou un membre de la famille élargie.

- Enfin, le mineur « aspirant » est à la recherche d'une vie meilleure qu'il souhaite réaliser à travers son projet migratoire, en tant qu'individu (quête personnelle).

Ce qui différencie également ces mineurs exilés est la recherche ou non de protection institutionnelle. Parmi les élèves qui composent l'UPE2A, tous les types sont représentés à l'exception du mineur exploité et du mineur errant (selon les éléments portés à ma connaissance) et tous ont recherché la protection à leur arrivée, comme l'atteste leur statut de « mineur non accompagné » (désormais MNA). Selon le rapport annuel d'activité de la Mission Mineurs Non Accompagnés⁴⁸ de 2017, ce sont 14908 personnes qui ont été déclarées « mineurs non accompagnés » en 2017 (contre trois fois moins en 2014). Ces MNA sont en grande majorité des garçons (95,8%) ce qui s'explique en partie par la plus

⁴⁷ Angelina Etiemble est docteure en sociologie, Omar Zanna est docteur en sociologie et psychologie.

⁴⁸La mission mineur non accompagné dépend du ministère de la Justice et a plusieurs prérogatives : fonctionnement d'une cellule nationale d'orientation, observation des pratiques en matière d'évaluation de la minorité et de l'isolement familial, travaux juridiques, participation aux réflexions sur la thématique des MNA.

grande vulnérabilité des filles face aux réseaux d'exploitation, qui en font hélas des proies faciles. Quant à l'origine géographique des MNA, on retrouve les mêmes pays que dans l'UPE2A du collège Gilbert Dru : arrivent en tête la Guinée, la Côte d'Ivoire et le Mali.

Si la route qu'ils ont empruntée pour venir est remplie de dangers - pour des raisons que malheureusement l'on connaît trop bien - une fois en France la partie n'est pas gagnée et les difficultés restent nombreuses. Il s'agit pour eux de pouvoir intégrer les dispositifs de protection à l'enfance des départements, souvent saturés. La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant leur garantit les mêmes droits qu'à tout autre enfant présent sur le territoire, rappelant ainsi que les MNA relèvent de la protection de l'enfance ; à ce titre ils doivent être mis à l'abri et pris en charge par les pouvoirs publics à travers l'aide sociale à l'enfance. Encore faut-il qu'ils puissent prouver leur minorité et leur isolement⁴⁹ (entretiens, vérification des documents d'identité et parfois examen osseux servent à déterminer avec plus ou moins d'exactitude l'âge de la personne).

1.2 Un rapport à l'école singulier

Les élèves MNA accueillis dans l'UPE2A ont donc franchi toutes ces étapes, ils relèvent désormais de l'ASE, sont mis à l'abri et ont été scolarisés (ce qui est loin d'être le cas pour tous les MNA en France). Nous avons vu⁵⁰ qu'entre la date d'arrivée des jeunes en France et la date de leur première scolarisation, il s'écoule souvent plusieurs mois, le temps qu'une place dans une structure adaptée se libère. Comment abordent-ils l'école ? Sont-ils disponibles, cognitivement, pour apprendre, malgré le traumatisme créé par l'isolement, la séparation d'avec la famille et/ou le pays d'origine et le périlleux chemin parcouru ? Une étude, réalisée dans le cadre d'une thèse de médecine met en évidence l'incidence des états de stress post-traumatiques (45%), des symptômes anxieux (37 %) et des symptômes dépressifs (34 %) chez les MNA (Baudino, 2015). Cela s'explique par le fait que les MNA représentent une population particulièrement vulnérable psychologiquement : ils cumulent les risques, étant à la fois migrants, réfugiés clandestins et adolescents. L'enseignant en charge de ce public doit en avoir conscience car cela a des conséquences sur la relation

⁴⁹La notion d'isolement est définie par l'arrêté du 17 novembre 2016 (pris en application du décret n° 2016-840) en ces termes : « la personne est considérée comme isolée lorsque aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national ou ne la prend effectivement en charge et ne montre sa volonté de se voir durablement confier l'enfant, notamment en saisissant le juge compétent »

⁵⁰Voir tableau de présentation des élèves de l'UPE2A NSA plus haut.

avec les adultes⁵¹, et donc sur la relation pédagogique : difficulté éventuelle des MNA à accorder leur confiance (fruit des expériences du passé et de la fragilité de leur situation), incertitude face à son avenir, difficulté de passer d'un univers à l'autre, de parler du passé (qu'il doit parfois, cacher dans une logique administrative⁵²). En outre, ces jeunes sont souvent soumis à « l'épreuve du soupçon », du regard suspicieux que la société peut porter sur eux. Malgré cela, et même s'ils n'en maîtrisent pas les codes, l'école constitue pour eux une formidable opportunité et contribue à recréer au quotidiens des repères affectifs et sociaux. De plus, elle représente la chance de se construire, d'apprendre, de devenir quelqu'un, de se choisir un avenir. Les difficultés précédemment évoquées pourraient donc être en partie compensées par leur capacité de résilience et leur impétueux désir d'intégration et de réussite. Sans généraliser, c'est cette attitude devant l'école qui est souvent positivement remarquée par les enseignants chez leurs élèves allophones nouvellement arrivés. Cela se retrouve sans conteste chez les MNA de l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru. L'école est la voie qui permet à ces jeunes de se construire un avenir, à travers notamment la formation professionnelle où sont orientés de nombreux EANA à leurs seize ans. Leur capacité d'adaptation et leur volonté de réussir ont même été remarquées par le MEDEF⁵³, qui a élaboré un parcours d'insertion, en lien avec le réseau de Centres de Formation d'Apprentis. Ce parcours garantirait :

Un encadrement du jeune suffisant, un accompagnement et une démarche d'apprentissage du métier, notamment pour les métiers où il existe une pénurie d'apprentis mais où la demande des entreprises est forte ⁵⁴.

Les premiers résultats sont plus qu'encourageants: les entreprises se montrent très satisfaites des MNA quant à leur comportement (autonomie, savoir-être et assiduité), à leur importante motivation (professionnelle et sur leur volonté d'intégration). Il ne semble pas étonnant dès lors que l'UPE2A NSA, parce qu'elle fournit les premiers outils permettant au MNA de devenir autonome dans sa vie quotidienne (en apprenant à lire, écrire et compter),

⁵¹Résultats d'une recherche-action menée dans un lieu de soin psychique de 2012 à 2015 par les pédopsychiatres R. Radjack et L. Woestelandt et la psychologue F. Touhami.

⁵²À la majorité, les MNA peuvent demander leur titre de séjour au motif de la situation « vie privée et familiale » : pour qu'il leur soit accordé, ils doivent prouver qu'ils n'ont plus aucun lien avec leur famille dans leur pays d'origine.

⁵³Le Mouvement des entreprises de France est une organisation patronale fondée en 1998, représentant les entreprises françaises.

⁵⁴Rapport annuel d'activité de la MMNA, février 2018 page 23.

puis la formation professionnelle, parce qu'elle permet l'indépendance financière⁵⁵ soient autant investies (en plus des repères qu'elles fournissent et de la satisfaction personnelle d'apprendre, pour des jeunes qui pour diverses raisons, ont été privés d'école dans leur vie passée).

2. Acquérir/apprendre une langue étrangère : les mécanismes à l'œuvre

2.1 Entre innéisme et socioconstructivisme

Si elles diffèrent sur certains aspects, les processus d'acquisition de la langue maternelle et les processus d'acquisition des langues secondes ont des similitudes. Rappelons brièvement que pour Chomsky⁵⁶ (1968), l'être humain dispose d'un « dispositif d'acquisition linguistique » (désormais DAL), qui est un mécanisme cognitif spécifique à l'homme, dédié à l'apprentissage des langues, et qui structure des propriétés grammaticales innées. Si la prédisposition de l'homme à apprendre les langues est incontestable, le reste de cette conception fait toujours débat actuellement. Ce dispositif fonctionnerait pour la langue maternelle, comme pour les langues apprises jusqu'à la puberté, mais au-delà, il ne serait plus aussi efficace et les locuteurs apprendraient avec plus de difficultés une nouvelle langue, voire ne parviendraient jamais à égaler un natif (la mémoire, la moindre plasticité cérébrale ou encore les filtres phonologiques seraient notamment en cause). Pour Klein⁵⁷ :

Rien ne dit que ce soit sans exception possible, et encore moins que les facteurs soient purement ou essentiellement biologiques. Il peut aussi bien se faire que la disposition à abandonner une identité sociale acquise antérieurement soit plus faible chez l'adulte. (Klein, 1989 : 10)

L'enseignement des langues étrangères est donc une tentative d'intervention dans ce processus naturel d'acquisition des langues, en vue de l'optimiser. Pour Klein, plus l'enseignant a conscience et connaissance des lois régissant ces processus d'acquisition, plus il sera en mesure d'intervenir de manière optimale auprès de ses élèves.

« Ces lois » sont complexes et ne font pas consensus : il existe une importante diversité des approches théoriques qui étudient l'acquisition des langues. L'approche de

⁵⁵A leur majorité, afin d'obtenir un titre de séjour, les MNA doivent démontrer leur capacité à s'assumer financièrement de manière autonome.

⁵⁶Noam Chomsky, né en 1928, est un linguiste et intellectuel américain, fondateur de la linguistique générative.

⁵⁷Wolfgang Klein est un linguiste allemand, auteur de plusieurs ouvrages sur l'acquisition des langues étrangères.

Klein est une tentative de les concilier. Il part du constat que lorsqu'on apprend une langue étrangère, on ne part pas de rien. Il va être possible de s'appuyer, de manière consciente ou inconsciente, sur sa première langue (qui influence la seconde, comme le prouvent les phénomènes de transfert⁵⁸ ou d'interférences⁵⁹). Dans le processus d'acquisition, trois composantes sont en tout cas déterminantes :

- la *propension à apprendre* (ce que nous avons précédemment nommé la « motivation », cf. chapitre 4), qui va être plus ou moins forte en fonction de la nécessité de s'intégrer socialement, des besoins de communiquer, des attitudes (timidité, gêne ou au contraire volontarisme par exemple) et de l'éducation. Nous avons vu qu'en tant qu'enseignant, il était possible d'agir sur cette composante.

- La *capacité linguistique*: ce sont les conditionnements biologiques (fonctions cognitives, appareil articulatoire et auditif). C'est sur cette composante que l'enseignant a le moins d'emprise.

- L'*accès à la langue* : il est composé de l'entrée (« *input* »), c'est-à-dire le matériau sonore, la chaîne acoustique (ce qui est donné à entendre) et de l'information parallèle qui l'accompagne (gestes, mimiques, paraphrase, explications). Plus l'apprenant est au contact de ces énoncés et peut lui-même en construire, plus le processus d'acquisition est susceptible de progresser.

Cela n'est pas sans rappeler la théorie de Vygotski⁶⁰, qui met la médiation et la collaboration au cœur du développement du langage, à travers le concept de « zone proximale de développement⁶¹ » (désormais ZPD). Pour lui, le langage se construit dans l'interaction, et notamment dans l'imitation de pairs plus expérimentés :

L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage [...] est donc dans une très large mesure fondé sur l'imitation. En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce

⁵⁸Le transfert est une procédure d'« exportation» du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis (Minder, 1999).

⁵⁹L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre.

⁶⁰Vygotski (1896-1934) était un pédagogue et psychologue russe qui a introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme le résultat d'interactions humaines plutôt que comme un processus individuel. Hors URSS, il fut découvert tardivement et son œuvre ne fut traduite en français qu'en 1985.

⁶¹C'est la zone qui se situe entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte.

qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. (Vygotski, 1985 : 355).

Pour Matthey⁶² (2017), le fait pour un apprenant de « répéter » (certaines parties d'énoncés de l'enseignant ou du locuteur plus expérimenté) peut être considéré comme la manifestation de cette ZPD. L'approche de Bruner⁶³ (1983) se situe dans la continuité de l'approche de Vygotski. Pour lui, le dialogue est à la base de la pensée, car le langage est une *activité conjointe* qui s'intériorise. La relation entre l'adulte et l'enfant est asymétrique : le premier a un rôle déterminant de tuteur et de modèle pour le second. Il assure la fonction d'échafaudage (collaboration qui permet la co-construction des savoirs). En outre, le rôle de l'enseignant serait de permettre l'engagement, l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant, en réduisant « *les degrés de liberté* » dans la manière de mener une tâche, de maintenir l'orientation, de mettre en valeur les caractéristiques essentielles et déterminantes, de contrôler la frustration éventuelle et de démontrer. La notion de « format » retenue par Bruner me semble également intéressante : il la définit comme une interaction ritualisée qui entraîne une attention particulière chez les participants. Trois types de format, sorte de microcosmes communicatifs, seraient particulièrement pertinents, permettant d'attirer l'attention des locuteurs de manière maximale car ils peuvent anticiper ce qui va se passer :

- les activités ritualisées (par exemple saluer, prendre congé, demander des nouvelles) ;
- les transactions (demander l'heure, faire un achat) ;
- des activités récurrentes dans une conversation (approuver, contredire).

Pour autant, le déroulement de l'acquisition d'une langue seconde n'est pas identique pour tous les apprenants. C'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur le concept d'interlangue, qui permet d'observer au niveau individuel où se situe chaque apprenant dans son apprentissage langagier.

⁶²Je cite ici le cours de M1 « théorie de l'acquisition des langues étrangères » dispensé par Marinette Matthey en 2017-2018.

⁶³Bruner (1915-2016) était un psychologue américain dont les recherches ont notamment porté sur l'acquisition du langage.

2.2 L'interlangue des apprenants

Pour Galligani⁶⁴ (2003), les connaissances qu'a un apprenant d'une langue étrangère se structurent progressivement. Cette structuration progressive des connaissances définit l'interlangue qui «comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une, ni à l'autre » (Besse et Porquier⁶⁵ 1991 : 216). L'interlangue est un passage intermédiaire obligé dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'apprenant émet des hypothèses sur la langue qu'il apprend, il se forge des règles spécifiques : en faisant des transferts, de sa langue première à la langue « cible », en sur-généralisant (à partir des règles intégrées), et en tendant à la simplification. L'interlangue évolue constamment au fur et à mesure de son apprentissage, elle se complexifie et tend à se structurer.

Ce concept d'interlangue permet d'envisager les erreurs des apprenants comme faisant partie intégrale du processus d'acquisition d'une nouvelle langue. Elles sont inévitables, inhérentes au processus d'apprentissage. Pour Besse et Porquier (1991), les erreurs peuvent être considérées comme des indices positifs, révélateurs des stratégies d'apprentissages et d'acquisition. Elles informent sur les obstacles rencontrés par les apprenants et les stratégies mises en place pour contourner la difficulté. L'enseignant a intérêt à les placer au cœur de son apprentissage. En recherchant la cause et la signification, il sera mieux à même de les éliminer, comme le postule Tagliante⁶⁶

Les erreurs [...] doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste. (Tagliante, 1994 : 151)

L'analyse d'erreurs dans les productions des élèves peut dès lors permettre à l'enseignant d'améliorer sa pratique. Pour l'élève, lui permettre de réfléchir à partir de celles-ci puis de se corriger (avec une aide extérieure comme des outils, l'étayage de l'enseignant ou l'aide des pairs) c'est lui donner l'occasion d'améliorer son interlangue. Les

⁶⁴Stéphanie Galligani, Maître de conférences en sciences du langage et didactique des langues à l'Université Grenoble Alpes a notamment publié un article sur une *réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français*.

⁶⁵Henry Besse et Rémy Porquier ont publié en 1991 *Grammaire et didactique des langues*.

⁶⁶Christine Tagliante est spécialiste des questions d'évaluation. Elle a publié en 1994 un ouvrage intitulé *La classe de langue*.

erreurs des élèves concernaient majoritairement l'écrit, avec des compétences en construction. Nous en voyons à présent les raisons.

3. Entrer tardivement dans l'écrit

Pour Vygotski (1985), le développement du langage écrit appartient encore à un autre processus du développement verbal, complètement original par rapport à l'assimilation de la langue maternelle et des langues étrangères. Quelles en sont les étapes majeures et les paramètres à prendre en compte afin de faciliter l'entrée dans l'écrit, pour l'élève analphabète⁶⁷ ?

3.1 Les stades de l'apprentissage de la lecture-écriture

Selon Rafoni⁶⁸ (2007), les travaux en psychologie cognitive et en psycholinguistique convergent vers la définition de stades successifs :

- la phase *logographique* : l'enfant comprend qu'écriture et dessin sont différents, mais à ce stade l'écriture n'est qu'une trace graphique symbolique, une forme qui ne représente pas ce qu'elle désigne (*le signifié*) mais qui y renvoie. Il repère quelques mots en reconnaissant leur aspect général, leur silhouette, ou bien une lettre, mais de façon très approximative. C'est une première tentative d'accès au monde symbolique représenté par l'écrit.

- La phase *alphabétique* : l'enfant découvre que les mots écrits servent à transcrire la langue orale, qu'il y a une relation entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes). Toute la réflexion sur la langue écrite engagée dès l'école maternelle contribue à cette découverte (travail sur l'alphabet, phonologie, apprendre à reconnaître son prénom et celui des autres). Par tâtonnement, l'enfant apprend à décoder. Un enseignement explicite et systématique des relations grapho-phonémiques qui se combinent pour former syllabes et mots doit être proposé. C'est une phase laborieuse mais nécessaire qui conduira à automatiser complètement le système écrit.

⁶⁷Une personne est analphabète si elle est en incapacité de lire et d'écrire, le plus souvent parce qu'elle n'a jamais appris.

⁶⁸Jean-Charles Rafoni est docteur en sciences du langage, auteur notamment de l'ouvrage *Apprendre à lire en français langue seconde*.

- La phase *orthographique* : grâce à une fréquence élevée d'activités de décodage, l'apprenant va élaborer un stock de mots qu'il conserve dans un lexique mental. Il en garde la trace visuelle, ce qui va lui permettre de reconnaître les mots par accès direct. Pour Lecocq⁶⁹ (2013) l'apprenant va garder en mémoire la forme écrite des mots, d'abord les plus fréquents, pour se construire son lexique mental. Peu à peu libéré de la contrainte de décodage, coûteuse cognitivement, le lecteur novice deviendra lecteur expert et pourra accéder au sens de ce qu'il lit.

Une démarche mixte, entre les méthodes dites « syllabiques ⁷⁰» et les méthodes « globales ⁷¹» fait donc consensus aujourd'hui : il est nécessaire de travailler simultanément le décodage et la reconnaissance globale dès le départ. Quelles sont les composantes à prendre en compte pour rendre efficient l'enseignement de la lecture ? Pour Goigoux⁷² (2003), quatre types d'activités doivent être travaillées conjointement :

- l'identification de mots, c'est-à-dire par déchiffrage puis par reconnaissance globale, qui est la compétence de base et que nous venons d'aborder.

- La compréhension de texte : dès le début de l'apprentissage, un temps conséquent doit être consacré à la compréhension des textes écrits car celle-ci fait appel à des processus complexes, nécessitant un traitement à plusieurs niveaux (Lecocq, 2013). Il s'agit pour le lecteur de gérer simultanément lexique, syntaxe, l'organisation du texte, les inférences éventuelles, etc. En lisant un texte, il se représente mentalement sa signification et les met en relation avec ce qu'il connaît du monde. L'enseignement de la compréhension doit aussi viser à transmettre des stratégies de lecture qui permettent au lecteur de « récupérer les informations manquantes » en cas d'incompréhension. Il s'agit par exemple d'adapter sa vitesse de lecture, de revenir en arrière, de relire le passage non compris. Il est donc impératif que la difficulté des textes proposés soit adaptée aux connaissances et capacités des élèves.

⁶⁹Bertrand Lecocq est directeur et coordonnateur académique du CASNAV de Lille.

⁷⁰La méthode syllabique (aussi appelée combinatoire) enseigne la lecture en commençant par l'identification des lettres dans un mot, afin de pouvoir les combiner en syllabes puis en mots. Il s'agit d'un mécanisme associant la relation entre les phonèmes et les graphèmes.

⁷¹La méthode globale (aussi appelée idéovisuelle), part du tout (du mot) pour aller à la partie (la syllabe).

⁷²Roland Goigoux est professeur des universités spécialisé dans l'enseignement de la lecture.

- La production écrite est également essentielle. Elle permet de construire les liens entre langue orale et langue écrite, de consolider les relations phonèmes/graphèmes. Il faut donc dès le départ mettre les élèves en situation de produire des syllabes, puis des mots, des phrases et des textes. La complexité de la tâche d'écriture serait supérieure à celle de la lecture et par conséquent, d'autant plus bénéfique pour les progrès de l'élève.

- Enfin, l'acculturation à l'écrit, qui consiste en la découverte des différents types d'écrits et de savoir à quelle occasion on les utilise (journaux, lettres, cartes postales, recettes de cuisine). C'est la thèse culturaliste défendue par Chauveau⁷³ pour qui lire est autant une activité langagière qu'une activité culturelle.

Il m'a semblé très important d'intégrer ces quatre dimensions dans l'apprentissage de la lecture dans le dispositif de préparation au DELF que j'ai conçu. J'ai essayé de faire le lien entre oral et écrit, entre activités de lecture et d'écriture, de compréhension et d'acculturation à l'univers de l'écrit.

3.2 Et lorsqu'on entre dans la lecture en langue seconde ?

Tandis que les élèves français commencent, pour la plupart, leur parcours dès l'école maternelle, où la maîtrise de l'oral est placée au centre des apprentissages, avec une entrée en littérature⁷⁴ précoce (par différents supports : littérature jeunesse, dictée à l'adulte) et un travail particulier sur les sons visant à leur faire acquérir une conscience phonologique - avant d'apprendre de manière systématique à lire au cours préparatoire - les élèves allophones nouvellement arrivés et non scolarisés antérieurement ne sont pas passés par ces étapes. Dès lors, quelle méthode pédagogique favoriser pour les faire rentrer dans la littérature et les rendre lecteurs un minimum de temps, c'est-à-dire en moins d'un an ?

Rafoni (2007), dans *Apprendre à lire en français langue seconde*, expose une méthode qui tient compte des dernières recherches linguistiques et psycho-cognitives sur l'apprentissage de la lecture. Premièrement, il avance qu'on « lit ce qu'on est capable de dire ». Ainsi, il est nécessaire d'avoir un premier bagage en français oral sur lequel il est

⁷³Gérard Chauveau est chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'intelligence).

⁷⁴La notion de « littérature » recouvre les fondamentaux auxquels l'école prépare pour adapter l'élève à une société de culture écrite. Elle est définie par l'OCDE comme étant « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». (OCDE, 2000:10).

possible de s'appuyer pour construire des connaissances en langue écrite : des mots qui font sens car ils sont connus de l'élève. C'est aussi le matériau de base de la méthode *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde* (dirigé par Lecocq) : le lexique de la classe, de l'école, celui des situations de communication courantes sert de ressource. C'est le matériau linguistique à privilégier pour entrer dans l'écrit. Ainsi lorsque l'élève rencontre un mot connu à l'oral dans un texte écrit et qu'il le déchiffre, il sera à même de le retrouver dans son lexique mental et d'y associer un sens.

Deuxièmement, le tâtonnement phonologique est à encourager. C'est l'articulation vocale tâtonnante, - intérieure ou oralisée - que l'élève fait quand il déchiffre et cherche à accéder au sens. Il procède par essai-erreur jusqu'à trouver, ce que Rafoni appelle la « chute⁷⁵ ». Il faut pour cela qu'au départ l'apprenti lecteur ait acquis un stock minimal de graphèmes fréquents (40 % sont suffisants pour Rafoni), du lexique et une connaissance de la syntaxe de la phrase à l'oral. Les graphies les plus complexes seront intégrées par tâtonnement phonologique (découverte par le lexique) et il serait inutile de s'attarder sur elles. Pour permettre ce tâtonnement, il faut favoriser un contexte phrasique facilitant, qui permette d'anticiper la suite de la phrase. Par exemple, le mot « *fauteuil* » sera lu avec plus de facilité dans la phrase « *elle est fatiguée, elle s'assoit sur un... fauteuil !* ». Il est donc intéressant de proposer aux élèves des énoncés avec des mots connus, très contextualisés et simples d'un point de vue syntaxique.

Troisièmement, Rafoni encourage la lecture dialoguée (entre l'élève et l'enseignant), qui a pour but d'aider l'élève à déchiffrer un mot sur lequel il buterait, de manière à réactualiser le contexte et le sens (rapidement oubliés lorsque l'élève est focalisé sur le décodage). Cette lecture dialoguée est une aide ponctuelle qui permet d'éviter le découragement et le sentiment d'échec. Elle favorise en outre une meilleure mémorisation du système grapho-phonologique et favorise la construction du lexique mental orthographique de l'élève.

A l'aune de ces notions théoriques, je vais maintenant présenter le dispositif de préparation au DELF que j'ai mis en place et analyser les résultats obtenus, objets de ma dernière partie.

⁷⁵C'est l'aboutissement du tâtonnement, lorsque l'élève parvient à lire et à accéder au sens.

Partie 3 – Description et analyse du projet

Chapitre 7. Le déroulement du dispositif

Dans ce chapitre il s'agit de détailler le dispositif conçu tel qu'il a été proposé aux élèves, avec l'objectif explicite de les préparer au DELF, objectif qui s'inscrit plus largement dans une visée de perfectionnement de la langue française.

1. Méthode d'enseignement

Prenant en compte les objectifs à atteindre dans un laps de temps réduit, la nécessité de différencier l'offre pédagogique et du temps imparti pour préparer mes séances, j'ai cherché à avoir recours à un contenu varié et à m'appuyer sur du matériel existant.

1.1. Les manuels

Il m'a notamment semblé intéressant d'aller voir du côté des manuels spécialisés dans la préparation au DELF junior/scolaire niveau A1. J'ai parcouru de nombreuses méthodes, mais aucune ne me semblait particulièrement adaptée au profil des EANA NSA. Ces méthodes s'adressent en effet à des élèves qui ont été scolarisés normalement, ou en tout cas, qui sont familiarisés avec les codes de l'école. Elles abordent des thématiques (vacances, relations amicales, loisirs, famille) qui sont censées parler à la tranche d'âge des 11-18 ans, les adolescents. Mais pour les EANA NSA, dont certaines préoccupations les rapprochent davantage des adultes, ces thématiques sont loin d'être culturellement familières et habituelles.

*1.1.1 Le manuel *Abc delf A1 junior/scolaire**

J'ai finalement opté pour *Abc delf A1 junior/scolaire*, chez l'éditeur Clé International. Ce manuel se veut être une préparation « complète et efficace » aux épreuves du DELF scolaire A1. Il présente le déroulement des épreuves, contient 200 activités type DELF (50 par compétences), des épreuves blanches, les conseils d'un « coach » et un CD-Rom contenant, entre autre, une vidéo interactive (que j'ai diffusée aux collégiens lors de la dernière séance). Les auteurs proposent aussi un commentaire des grilles d'évaluation de la production écrite et de la production orale, pour aider à cerner les attentes des épreuves. Ce manuel est très complet, proposant tous les types d'exercices rencontrés au DELF, ce qui en fait un outil utile. Les enregistrements audio ainsi que les illustrations sont de

qualité. Toutefois au niveau de la présentation et de la mise en forme, la clarté n'est pas toujours au rendez-vous : on peut déplorer qu'ils ne reprennent pas la présentation prototypique des sujets du DELF. Ainsi, la taille des caractères de la police est bien plus petite que celle des sujets du CIEP. Certaines polices choisies sont certes originales, mais difficilement lisibles par nos élèves et ne reprennent pas les polices utilisées dans le DELF. L'agencement des exercices n'est pas identique : dans une optique de gain de place très certainement, les éditeurs ont aligné horizontalement les propositions de réponses, au lieu de les aligner verticalement comme pour le DELF. La consigne n'indique pas les éléments de la procédure : faut-il entourer la bonne réponse ? barrer les mauvaises ? En tout cas, il n'y a pas la possibilité de cocher comme pour les sujets du CIEP. Parfois, dans les exercices type formulaires, la place laissée pour écrire la réponse est très insuffisante (même pour une écriture fine).

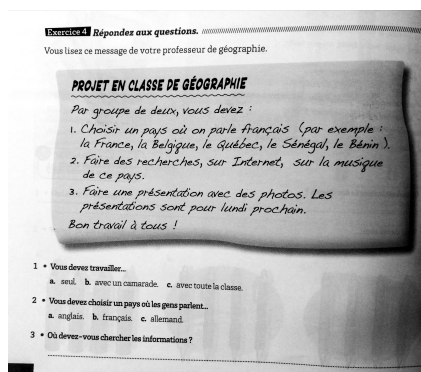


Figure 8 : exercice tiré de abc DELF junior

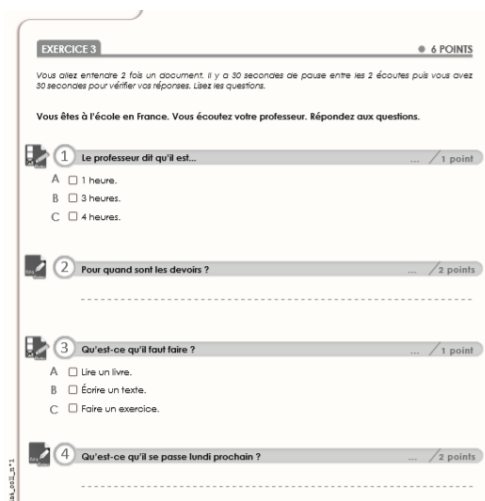


Figure 9 : exercice issu du site du CIEP

Ces petits détails ont leur importance pour notre public d'apprentis-lecteurs, qui va perdre inutilement du temps à chercher à comprendre l'organisation de l'exercice ou à déchiffrer la police. Par ailleurs, certains exercices ne sont pas exploitables en classe car ils nécessiteraient une photocopieuse couleur. Ce manuel semble donc être plutôt destiné à un candidat qui préparerait individuellement le DELF, et serait assez autonome pour comprendre seul ce qui est demandé. Toutefois, j'ai utilisé bon nombre de ces exercices,

en les sélectionnant soigneusement en adaptant parfois la mise en forme et en différenciant (réécriture pour changer la police, surlignage des questions avant de les donner aux élèves). Ce manuel m'a donc été utile pour les deux groupes (A+ et L) particulièrement pour la compréhension de l'oral (grâce aux enregistrements audio) et la production écrite (notamment pour les formulaires). Pour la compréhension écrite, je l'ai utilisé uniquement avec le groupe L (lecteurs). Pour les élèves du groupe A+ j'ai eu besoin de m'appuyer sur un autre type de manuel.

1.1.2 Le nouvel *Entrenez-vous DILF A1.1, 150 activités*

Les auteurs de ce manuel l'ont conçu en pensant à un public ayant été peu ou pas scolarisé dans son pays d'origine, et dont les compétences en français écrit sont insuffisantes pour prétendre pouvoir passer le DELF A1. La quantité d'écrits dans les exercices proposés est beaucoup plus faible dans ce manuel que dans le précédent. Ainsi, pour les activités de compréhension écrite, il s'agit seulement d'une ou de deux phrases très courtes à lire, suivi de réponses à cocher ou de chiffres à écrire. Il permet de se familiariser avec la forme des exercices proposés au DELF en étant nettement moins complexe. C'est pourquoi il m'a été utile avec les élèves du groupe A+, qui, à l'exception d'Amara, en sont encore aux balbutiements de la lecture-écriture (surtout dans les premiers temps de la préparation, notamment pour travailler les épreuves de compréhension écrite et orale).

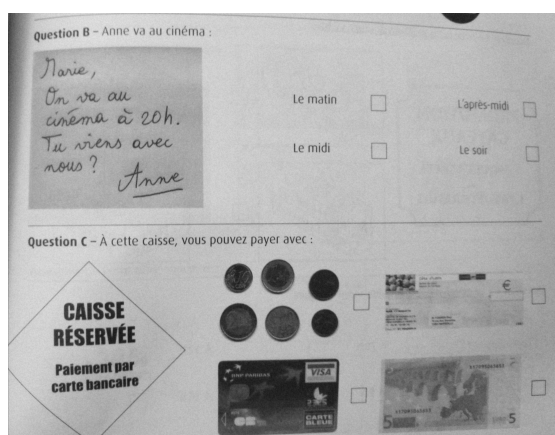


Figure 10 : extrait du manuel A1.1 DILF exercice de compréhension écrite

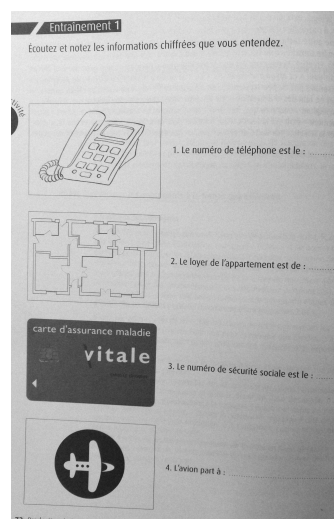


Figure 11 : extrait du manuel A1.1 DILF exercice de compréhension orale

Cet outil n'est pas utilisable de bout en bout en raison du public qui est visé, qui est celui des grands adolescents et des adultes. Toutes les thématiques ne correspondaient pas parfaitement aux préoccupations des élèves. Là encore, j'ai donc sélectionné avec attention les activités.

1.2. Les autres outils

En plus de ces manuels, j'ai utilisé d'autres supports pour parvenir à mes objectifs.

1.2.1 Le sous-main

Pour répondre aux besoins des élèves, j'ai conçu un sous-main en A4 recto verso (cf. annexe 16 : 119). Ce sous-main se compose de différentes ressources qui sont fréquemment nécessaires aux élèves. C'est un soutien à la mémorisation, qui est toujours à portée de main puisque les élèves sont invités à le sortir à chaque début de séance et à le laisser sur leur bureau. On y trouve :

- l'alphabet, écrit dans les trois écritures et sur une réglure Seyes (les majuscules et les minuscules en scripte, les minuscules en cursive).
- Les graphies des sons simples et complexes du français, avec un code couleur associé (par exemple, pour le son [w] c'est la couleur **noire**, pour le son [ã] c'est le **blanc**, pour le son [o], c'est le **jaune**)
- Les jours de la semaine, les mois de l'année, l'écriture des nombres en lettres.
- Des mots invariables fréquents (mots « outils »).
- Des consignes fréquentes avec un pictogramme associé (*cocher, barrer, entourer, souligner*).

Les élèves étaient invités à utiliser le sous-main aussi souvent que nécessaire, notamment en production écrite, pour pouvoir en autonomie, trouver des réponses à leurs questions. Ce document n'a pas servi aux élèves autant que je l'aurais souhaité : ils ne l'utilisaient pas tous les jours, en conséquent cela n'a pas pu devenir une habitude dans le cadre du module. Seuls certains élèves y avaient recours spontanément.

1.2.2 Les documents authentiques

Afin de leur présenter différents types d'écrits, j'ai eu recours à des documents authentiques que j'ai trouvés pour la majorité dans des journaux quotidiens gratuits ou dans mes affaires personnelles. Ainsi, j'ai utilisé avec les élèves à chaque séance, un de ces documents : programmes télé, recettes de cuisine, bulletin météo, carte postale, horoscope, emploi du temps, ticket de caisse.

1.2.3 Les mots outils

Afin de travailler la compétence de lecture directe, j'ai fabriqué des étiquettes sur lesquelles se trouvaient des mots outils, invariables (par exemple *avec*) ou des mots fréquents à l'orthographe difficile (par exemple *pays*).

1.2.4 L'activité d'encodage

Ces exercices issus du manuel *C.L.E.O CE1*, chez Retz, ont été proposés au groupe A+ en complément des activités de production écrite. L'objectif ici est d'écrire des mots à partir des syllabes proposées (que les élèves barrent au fur et à mesure afin de procéder par élimination). Le mot à écrire est représenté par une image : ainsi, si l'élève connaît le nom de l'objet, il peut faire le travail en autonomie.

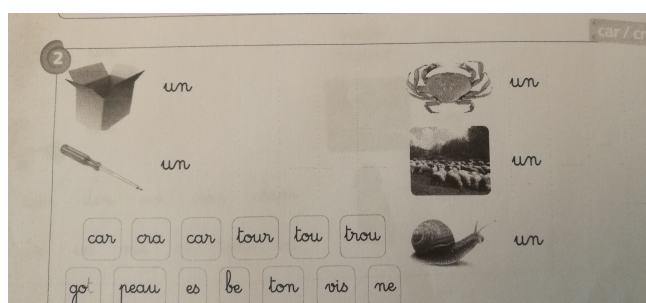


Figure 12 : extrait d'un exercice du manuel Cléo « j'apprends à écrire ce que j'entends »

2. Déroulement d'un cours type

Afin de rendre plus accessible et plus lisible pour les élèves ma méthode, de ne pas perdre de temps en l'explication de consignes changeantes d'un cours à l'autre et d'instaurer un cadre sécurisant, mes séances se déroulaient toujours de la même manière,

que ce soit avec le groupe A+ (non lecteurs, composé de 7 élèves⁷⁶) ou avec le groupe L (lecteurs, composé de 6 élèves).

2.1. *Présentation des rituels*

Nous démarrions chaque séance par le rituel du « bâton de parole ». Les élèves et moi-même étions assis en regroupement : dans la classe, les tables étaient agencées en îlots pour favoriser la circulation du bâton de parole et le travail de groupe. De cette manière, tous les élèves peuvent se voir. Le bâton symbolise celui qui a la parole, que l'on doit écouter et qui ne peut être interrompu (sauf pour l'aider s'il le demande, en dernier recours). Je commençais par poser une question à l'élève qui se trouvait à côté de moi, qui y répondait, et devait ensuite poser la même question à son voisin. Puis, le bâton me revenait et je posais une nouvelle question. Les questions, au nombre de 6 environ, étaient donc à mon initiative : il ne s'agissait pour les élèves que d'y répondre et de répéter la question à l'identique, ce qui était toutefois loin d'être simple pour eux. A travers ce rituel, c'est l'activité d'échange d'informations du DELF qui est travaillée. Les questions posées sont des questions sur l'élève et son environnement immédiat (par exemple : *Quelles sont tes activités préférées ? As-tu des frères et sœurs ?*). Puis, les trois dernières séances, ce sont les élèves qui ont été à l'initiative des questions. Après ce rituel oral, nous enchaînions sur les rituels écrits :

- une dictée de lettres, de sons ou de mots sur ardoise, dont l'objectif était la poursuite de l'apprentissage de l'alphabet et de la lecture. Il s'agit de parvenir à encoder des sons simples ou complexes, d'écrire phonétiquement juste.

- La lecture globale de mots outils : cinq étiquettes mots étaient présentées. Je les lisais d'abord aux élèves, puis leur demandais de les mémoriser en les prenant mentalement « en photo ». Ensuite, je demandais aux élèves de les lire, le plus rapidement possible. En cas d'échec, je lisais le mot et recommençais jusqu'à mémorisation. A chaque séance, un ou plusieurs nouveaux mots étaient introduits selon la vitesse de mémorisation des élèves. Les élèves du groupe L devaient ensuite les écrire sous la dictée (l'objectif ici étant de parvenir à les orthographier sans aucune erreur).

⁷⁶Pour des raisons d'emploi du temps, Rui n'a pas participé aux séances de préparation du DELF (le choix a été fait de privilégier l'EPS), quant au 15ème élève, Ahou, il a seulement intégré le groupe pour les deux dernières séances, portant alors l'effectif à 8.

-La présentation d'un document authentique : ici, il s'agissait pour les élèves de comprendre à quel type d'écrit (carte postale, ticket de caisse, recette de cuisine) ils avaient affaire, en observant le document puis en émettant des hypothèses sur son utilité sociale et sur les informations contenues. Ensuite, je différenciais de la sorte : avec les élèves du groupe A+, je lisais les principales informations du document et ils les commentaient ; avec les élèves du groupe L, je posais des questions précises sur le contenu du document pour qu'ils recherchent les réponses en lisant. Cela a bien fonctionné pour le programme télé (avec des questions comme « que peut-on regarder sur M6 à 22 heures ? ») et pour l'emploi du temps fictif (avec des questions comme « quel cours a lieu le jeudi de 10h à 11h ? » ou « à quel moment a lieu le cours de musique ? »). La carte postale, la recette de cuisine ou encore l'horoscope, documents auxquels ils n'avaient jamais été confrontés furent de vraies découvertes pour eux.

- L'activité d'encodage à partir du manuel CLEO ne concernait que les élèves du groupe A+. Individuellement, ils devaient essayer d'écrire six mots. Ceux qui, à la fin du module avançaient plus rapidement recevaient une fiche supplémentaire. La correction était individuelle.

Les rituels duraient à peu près 1h15 pour les élèves du groupe A+, et 1h pour les élèves du groupe L, sur une durée totale de deux heures.

2.2. L'entraînement à des activités type « DELF »

La deuxième partie de la séance était consacrée à des activités de type DELF. Je tâchais de suivre l'ordre de déroulement des épreuves et nous commençons donc par la compréhension de l'oral. Je leur distribuais d'abord le support écrit. Les élèves du groupe L essayaient de lire par eux-mêmes, pour les élèves du groupe A+, c'est moi qui lisais. Nous écoutions ensuite l'enregistrement, avec des pauses entre chaque écoute pour répondre. Bien souvent, les élèves avaient besoin de trois, voire quatre écoutes (bien plus que les deux écoutes du DELF donc). Nous corrigions en commun, en recourant au document audio pour vérifier l'exactitude des réponses. Ensuite, nous enchaînions sur un exercice de compréhension écrite, puis sur l'activité de production écrite consistant la plupart du temps à compléter un formulaire. Ce choix est stratégique : partant du principe que l'épreuve de production écrite est ce qui risque de pénaliser le plus les élèves, nous avons la volonté de leur éviter la note éliminatoire (5/25) en leur assurant un maximum de

points à l'exercice du formulaire à compléter, qui semble a priori plus simple que la production écrite de 40 mots.

La principale difficulté à laquelle j'ai été confrontée est la gestion du temps. Ainsi, nous n'avons pas pu travailler sur chaque type d'activité langagière à toutes les séances. C'est le cas notamment lorsque nous avons travaillé sur la rédaction d'une carte postale ou d'une lettre. Cette activité de production écrite étant très chronophage en raison du niveau des élèves, de la correction individuelle qu'il faut en faire, ce sont les activités de compréhension orale et écrite qui passaient à la trappe ces fois-là. Cela semblait de toute façon logique de consacrer davantage de temps à travailler les compétences que les élèves maîtrisaient le moins bien.

3. Les enseignements du DELF blanc

Parce qu'il était important que les élèves aient une vision globale de l'épreuve et qu'ils soient au mieux préparés à gérer leur temps, nous avons choisi de leur faire passer un DELF blanc à la sixième semaine, soit après cinq séances de préparation.

3.1. Choix du sujet et conditions dans lesquelles ont été passé l'examen blanc

Le DELF blanc a donc été passé le jeudi 5 avril, à 10h. Pour des raisons d'emploi du temps, il n'a porté que sur les épreuves collectives, c'est-à-dire la CO, la CE et la PE. Nous avons organisé la salle de classe en séparant les bureaux les uns des autres et collé des étiquettes mentionnant nom, prénom et numéro (fictif) de candidat sur les bureaux, de manière à reproduire les conditions réelles d'examen. Les élèves sont entrés dans la salle et ont cherché leur place, puis l'enseignant leur a demandé de laisser les sacs au fond de la classe, en ne conservant que des stylos, et d'éteindre les téléphones portables, ce qui a beaucoup étonné les élèves. Pour rappel, lors de ce DELF blanc, je me suis, munie d'une grille d'observation, postée au fond de la classe, en situation d'observation directe (cf. chapitre 3). Une fois les élèves installés, l'enseignant leur a rappelé le déroulement des épreuves ainsi que le temps imparti à chacune d'entre-elle. Il leur a ensuite distribué le sujet, en leur demandant de remplir la première page. L'épreuve a démarré et a duré le temps prévu, soit 1h20.

Concernant le choix du sujet, il s'agit d'une annale de DELF scolaire/junior du CIEP, qui date de quelques années. La typologie n'est donc pas tout à fait la même que les sujets actuels. La plus grosse différence réside dans le fait que certains exercices chevauchent deux pages (cela est symbolisé par une petite flèche). La conséquence est que certains élèves se trouvent perdus au changement de page, voire ne la tournent pas dans les temps, ne répondant pas ainsi à toutes les questions ou ne saisissent pas la continuité de l'exercice.

L'épreuve de compréhension de l'oral se compose de trois exercices. Nous présumons que l'une des difficultés peut être la lecture non-digitale de l'heure pour l'un des questions. L'épreuve de compréhension de l'écrit est également composée de trois exercices. Ici, notre hypothèse est que les exercices 1 et 3 peuvent poser problème : le premier parce qu'il s'agit d'un courriel, et qu'il faut pouvoir identifier le début du document, le troisième parce qu'il s'agit d'un emploi du temps à décrypter (gestion du tableau à double-entrée et des horaires). Enfin, pour la production écrite, nous ne relevons rien de particulièrement difficile pour le formulaire à remplir, qui est classique dans les renseignements demandés : prénom, nationalité, adresse, téléphone, âge, classe, langue maternelle, autre(s) langue(s) parlée(s). Quant à la production écrite consistant en la rédaction d'une lettre à un ami qui vient de rentrer de l'hôpital, elle pourrait mettre les élèves en difficulté car le format reproduit la forme d'une carte postale. Dès lors, les élèves vont-ils lire la consigne ou se précipiter pour rédiger une carte postale racontant leurs vacances, comme lors de la séance d'entraînement dédiée à cela ?

3.2. Procédures et réactions des élèves.

Ma posture en retrait dans la classe m'a permis de pouvoir observer précisément les élèves pendant cette épreuve. J'ai utilisé une grille d'observation pour relever les points que je trouvais pertinents :

Prénom	Repère facilement où se trouve sa place	Dispose de tout le matériel nécessaire	Communique avec les autres	Repérage dans le sujet	Questions éventuelles posées pendant l'examen blanc	Attitude générale pendant l'examen blanc
Groupe A+						
Mahamar	Oui	Oui	Non	Bon	Aucune	Excellente, très sérieux

Massé	Oui	Oui	Non	Bon	Pose quelques questions	Concentré mais semble perdu et découragé
Lasme	Arrive en retard, prend la place qui reste libre	Oui	Oui, avec Amadou	Mauvais (ne commence pas l'exercice 1 à temps)	- « Monsieur on commence maintenant ? » (l'enregistrement n'a pas démarré). -«Je peux prendre mon carnet pour regarder l'adresse ? »	Concentré, mais un peu perdu dans le sujet.
Sekou	Oui	Oui	Non	Bon	Nombreuses demandes d'aide	Sérieux, mais perdu dans le sujet et manifeste de l'inquiétude
Madifing	Oui	Oui	Un peu vers la fin, avec Florim	Besoin d'aide	Nombreuses demandes d'aide	Ne cherche pas à lire les questions, semble perdu et inquiet
Mamadi	Oui	Oui, y compris son cahier de liaison	Non	Besoin d'aide, est perdu à l'exercice 3 de CO	Quelques questions	Bonne. Commence à regarder le sujet (au lieu d'écrire nom et n° de candidat). Un peu perdu dans le sujet.
Amara	Absent					
Groupe L						
Florim	Non	non	Oui, très souvent	Bon	Aucune question	Peu concentré, très dispersé et fatigué (fait mine de s'endormir pendant l'épreuve)
Tantely	Non	Oui	Non	Bon	-« Ici monsieur ? j'écris ici ? »	Bonne, un peu perdu dans le sujet
Mounaïssa	Non	Oui	Non	Bon	Nombreuses sollicitations (demande l'explication des mots qu'elle ne comprend pas, celle-ci ne lui est pas donnée).	Bonne
Oumar	Oui	Oui	Non	Bon	« Il n'y a pas de date de naissance ? »	Concentré
Amadou	Oui	Oui	Oui, avec Lasme	Bon	« J'ai fini je fais quoi ? » (après avoir complété la page de garde)	Bonne. Ne prend pas en compte le temps qui défile (il ne lui reste plus que 15 minutes pour la production écrite).
Moussa	Oui	Oui	Non	Bon	Aucune question	Concentré

Figure 13 : grille d'observations des élèves pendant le DELF blanc

A l'exception de Florim, tous les élèves ont pris l'exercice avec le plus grand sérieux, conscients de l'enjeu, et ont respecté les consignes données. La principale difficulté qu'ils ont rencontrée a été de se repérer dans le sujet, particulièrement pendant l'épreuve de compréhension de l'oral où les exercices s'enchaînent assez rapidement. Certains élèves n'ont pas tourné à temps les pages du sujet. D'autres au contraire, les ont, par moment, tournées trop tôt, ce qui n'a pas permis la deuxième écoute et la vérification des réponses. C'est particulièrement le cas pour les élèves qui sont lecteurs débutants ou non lecteurs (Mamadi, Madifing, Massé et Sekou). Les trente secondes de pauses entre les écoutes sont insuffisantes pour que ces élèves prennent connaissance des questions et des

réponses. Une autre difficulté, prévisible, réside dans la gestion du temps. De nombreux élèves n'avaient pas commencé l'épreuve de production écrite 15 minutes avant la fin de l'épreuve. Si l'enseignant L.C ne les en avaient pas avertis, en leur conseillant très vivement de passer à la production écrite, quitte à revenir ensuite sur les exercices de compréhension inachevés, il y a fort à parier que certains auraient laissé ces pages blanches et auraient eu une note éliminatoire. C'est aussi le sens de cet examen blanc : s'inscrire pleinement dans la formation, en évitant aux élèves de reproduire le jour du vrai examen les erreurs commises lors de l'entraînement en conditions réelles. Enfin, les élèves ont eu des difficultés à comprendre que leurs enseignants n'étaient pas là pour les aider, qu'on ne pouvait leur donner des explications sur le contenu des exercices, et qu'ils n'avaient pas le droit d'utiliser leurs outils (cahier de liaison – qui a finalement été exceptionnellement permis), ni de s'entraider.

Après le ramassage des copies, un échange a eu lieu entre l'enseignant et les élèves, échange que j'ai enregistré et retranscrit (cf. annexe 13 : 113). Chaque élève a pu s'exprimer pour partager son ressenti sur l'épreuve. Cela nous apprend par exemple, que seuls 4 élèves ont trouvé le temps imparti suffisant. Les autres ont fini juste à temps, dans la précipitation, ou n'ont pas pu terminer. Il est intéressant (et parfaitement compréhensible) de voir que seuls peu d'élèves arrivent à nommer les épreuves : ainsi « *compréhension* » devient « *conversation* » (68L : « moi c'est la conversation que j'ai trouvée différente »). Les élèves les plus en difficulté ne cherchent pas du tout à nommer les épreuves, et donnent des informations qui relèvent plus de détails que d'une vision globale de l'examen (35S : « moi y a deux choses que j'ai comprises / c'est là où il y avait les voitures et là où on doit mettre l'adresse »).

3.3. Résultats au DELF blanc et enseignements que l'on peut en tirer

Les copies ont été réparties entre L.C et moi-même. Nous les avons corrigées pour le lendemain afin de pouvoir faire la correction par demi-groupes lors de la séance du vendredi, veille des vacances d'avril. Lors de la correction, nous avons émis un avis : favorable, réservé, très réservé, défavorable. L'enseignant de la classe a pu s'en servir pour annoncer, individuellement, aux élèves qui n'avaient pas encore atteint le niveau de

compétences exigées au DELF A1, cet avis, et leur demander si malgré tout, ils voulaient « tenter » l'examen réel. Voici les résultats obtenus par les élèves :

Prénom	Note en CO (sur 25)	Note en CE (sur 25)	Note en PE (sur 25)	Total (sur 75)	Avis
Florim	13,5	20	10	43.5	Favorable
Tantely	13	7	14.5	34.5	Réservé
Mahamar	9.5	9	7.5	26.5	Très réservé
Lasme	15	8	8	31	Réservé
Mounaïssa	16	12.5	12	40.5	Favorable
Sekou	5	3	3.5	11.5	Défavorable
Madifing	6	2	2.5	10.5	Défavorable
Mamadi	15	5	6.5	26.5	Réservé
Oumar	17	19	17.5	53.5	Favorable
Amadou	15	10	19	44	Favorable
Massé	10	3	5	18	Défavorable
Moussa	21.5	13	12	46.5	Favorable
Amara	absent				

Figure 14 : résultats des élèves au DELF blanc

Sur les 12 élèves présents, cinq ont un avis favorable, avec des notes très bonnes pour certains. Trois ont un avis réservé, un a un avis très réservé et trois autres ont un avis défavorable en raison de notes très basses ou éliminatoires. Ces trois élèves, dont deux arrivés tard dans l'année scolaire (décembre 2017 pour Madifing et Sekou) et un troisième qui connaît une situation de handicap (dossier MDPH en cours), décideront, conseillés par leur enseignant, de ne pas présenter le DELF cette année. Tous les autres élèves veulent « tenter leur chance ».

Concernant le traitement du sujet par les élèves, la correction nous renseigne sur plusieurs choses. D'abord, la moitié des élèves a coché plusieurs cases ou écrit plusieurs réponses à des questions qui n'en attendaient qu'une seule. Certains ont laissé des cases blanches, préférant ne rien écrire plutôt que de répondre au hasard. L'exercice 3 de compréhension écrite (le courriel) a été le plus difficile : la forme a beaucoup décontenancé les élèves (certains ont d'ailleurs écrit leur adresse mail dans la case « copie »). A ce sujet, il est important de préciser que les élèves de l'UPE2A n'ont pas accès à Internet en dehors de l'école, ou très peu ; avant d'être scolarisés, ils n'avaient jamais entendu parler d'email, et ne sont pas du tout familiers avec ce type d'écrit. Pour le DELF, ils se sont créés avec

l'aide de leur enseignant, une adresse mail fictive du type *nomprénom@gmail.com*. Il est donc logique qu'ils soient perdus face à ce format qui comporte beaucoup d'écrit (« *nouveau message, édition, affichage, envoyer, enregistrer, joindre, contacts, objet* »), et ne trouvent pas les informations demandées, par manque d'acculturation. Enfin, comme cela était prévisible, seuls 4 élèves ont fait une production écrite en rapport avec le sujet demandé (écrire une lettre à un ami qui vient de rentrer de l'hôpital). Les autres ont écrit une carte postale parlant de leurs vacances, hors sujet donc, même si cela leur a rapporté quelques points⁷⁷.

La séance de correction a donc été pleine d'enseignements, autant pour moi que pour les élèves. Le groupe A+ a corrigé avec L.C, quant à moi, j'ai eu le groupe L. Les réactions des élèves étaient assez étonnantes. Alors que la plupart ont obtenu des scores très encourageants, ils semblaient déçus et étonnés de ne pas avoir 50/100 (à l'exception d'Oumar); le système de notation sur 75 n'était pas bien compris et a nécessité des explications supplémentaires. Ils se sont en tout cas rendu compte de la difficulté de l'examen et semblaient pour quelques-uns assez découragés, mais peut-être était-ce dû également à la fatigue de fin de période.

Il est temps d'aborder dans le dernier chapitre l'analyse du dispositif.

⁷⁷Sur la grille de notation de la production écrite, se référer à l'annexe 17, page 121

Chapitre 8. Analyse du dispositif

Voyons à présent quel bilan peut être tiré de cette expérimentation.

1. La réception du projet par les différents acteurs

1.1. Un impact sur la motivation des élèves ?

Il s'agit d'une hypothèse que j'avais émise au début de ce travail : « *la motivation des élèves et leur engagement dans cette démarche de préparation est un élément clé, un levier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer* ». Qu'en est-il ? Tout d'abord, il est important de dire que tout au long de la formation, l'attitude des élèves a été extrêmement positive. Ils ont fait preuve d'une attitude des plus respectueuse et ouverte, en dépit du fait que je n'étais pas leur enseignante principale. Ils m'ont accordé leur confiance et n'ont jamais remis en doute mon autorité. Entre eux, ils se sont majoritairement montrés bienveillants, en respectant leurs différences de niveau et en voulant s'entraider, laissant à chacun la possibilité de s'exprimer sans être jugé. Leur investissement dans l'apprentissage du français et dans la préparation au DELF a été très conséquent. Le fait de venir à l'école est très important pour eux, comme l'ont montré les entretiens :

- 13E Est-ce que tu es content quand tu arrives à l'école le matin ?
14L Oui je suis motivé je suis jamais arrivé en retard
15E Pourquoi ?
16L Parce que ((mmm)) l'école partout dans le monde // si tu ne l'as pas fréquentée ///tu es comme un animal /// En Europe de partout il y a des dossiers ///Beaucoup⁷⁸
- 9E Est-ce que tu es quand même content quand tu arrives à l'école le matin ?
10A Oui ///
11E Pourquoi ?
12A Pour apprendre// pour avoir des idées⁷⁹
- 7E Est-ce que tu es motivé quand tu arrives à l'école le matin ?
8M Oui
9E Pourquoi?
10M /// Parce que ici tout le monde parle en français et le français c'est très important// Donc j'aime bien // pour parler et écrire le français⁸⁰

⁷⁸Cf annexe 4 page 103

⁷⁹Cf. annexe 5 page 104

⁸⁰Cf. annexe 8 page 107

En outre, ils souhaitaient tous vivement obtenir un diplôme :

27L Oui c'est important parce qu'avec le diplôme on peut travailler de partout. On est reconnu⁸¹

19E Est-ce important pour toi d'avoir des diplômes ?

20A Oui / très important⁸²

13E Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ?

14M Oui // Ça veut dire que tu vas aller à l'université si tu as le diplôme / tu peux avoir le travail /// si tu n'as pas de diplôme c'est compliqué⁸³

15E C'est important pour toi d'avoir des diplômes ?

16M Oui/ Fier/ ((...)) brevet, tu passes le temps dans l'école/ Dans notre société tu montres, ça explique⁸⁴.

Ils se sont donc vivement saisis de ce moment d'apprentissage spécifique dans leur semaine et étaient pleinement volontaires et acteurs dans cette formation. Cela s'est illustré dans la participation en classe : motivés, les élèves ont très souvent pris la parole, posé des questions, demandé des explications. Ils sont entrés sans réticence ni retenue dans toutes les activités proposées. Cette motivation ne s'est pas étiolée au fil des séances. En retour, j'ai pu me servir de cette motivation pour les amener à pousser plus loin leurs efforts : donner le lexique manquant, faire répéter, reformuler, réécrire, corriger. L'impact de cette préparation sur la motivation des élèves a aussi été relevé par L.C, l'enseignant de l'UPE2A qui note «des élèves plus impliqués et demandeurs également » ainsi que, concernant les séances de préparation : « un repère hebdomadaire pour les élèves, un 'rdv-delf' qui a semblé motiver une grande partie d'entre eux »⁸⁵. L'hypothèse est donc pleinement validée dans notre cas de figure.

1.2. Les bénéfices du petit groupe de besoin

Quel a été l'impact du travail en demi-groupe, où la classe a été divisée entre lecteurs et non-lecteurs ? (6 élèves pour le groupe L, 7 élèves pour le groupe A+). Le principal bénéfice se trouve certainement dans l'augmentation du temps de parole de chacun, qui est beaucoup plus important avec un effectif si réduit. Chaque élève a eu plus d'occasions d'intervenir à l'oral, ce qui a notamment eu un impact sur la concentration : il n'y a pas 12 élèves à écouter, avant de soi-même prendre la parole, mais seulement 5 ou 6.

⁸¹Cf. annexe 4 page 103

⁸²Cf. annexe 5 page 104

⁸³Cf. annexe 6 page 105

⁸⁴Cf. annexe 7 page 106

⁸⁵Cf. annexe 15 page 118

Cela permet à chaque élève d'avoir plus de temps pour s'exprimer, plus longtemps et de maintenir sa concentration. A l'écrit, il y a moins d'attente dans l'intervention de l'enseignant en cas de demande d'aide. En ce qui me concerne, j'ai davantage eu la possibilité d'individualiser mon enseignement et de différencier l'aide apportée : plus de temps par élève, et une meilleure connaissance des capacités et besoins de chacun. Cela est également rapporté par l'enseignant de la classe, L.C pour qui ce fonctionnement a permis :

Le « confort » et l'efficacité accrue de travailler en petit groupe, et sans avoir à gérer, pour l'autre groupe, une activité parfois moins intéressante ou complètement différente (d'autres années, certains élèves étaient pris en charge au CDI par exemple ou travaillaient en autonomie sur une fiche ou un ordinateur)⁸⁶.

En petit groupe, les élèves ont aussi pu s'apercevoir immédiatement de leurs capacités à identifier ou non les informations. Ils peuvent pointer leurs difficultés (rapidité, incompréhension lexicale) et demander de l'aide. En production orale, le retour sur la performance est également instantané. Quand il s'exprime, l'élève prend conscience de ses limites et des améliorations à apporter : est-il compréhensible ? La formulation est-elle fluide ou est-ce difficile de construire ses phrases ? Les autres élèves sont plus attentifs à leurs pairs et peuvent les aider dans ce cheminement, en reformulant ce qu'ils n'ont pas compris, ou en les aidant à construire leurs phrases, ce que j'ai observé à de nombreuses reprises. Dès lors, quels ont été les progrès réalisés ?

2. Des progrès ?

Quel a été réellement l'impact de cette préparation sur les progrès des élèves ? Est-ce le même dans les quatre compétences ? Les élèves du groupe L et du groupe A+ ont-ils réalisé les mêmes progrès ?

2.1. Quelle évolution de l'interlangue des apprenants ?

Afin d'évaluer les progrès en langue, à l'écrit, j'ai comparé les productions écrites des élèves au début de la préparation au DELF et celles toute à la fin. Dans le groupe des non-lecteurs ou grands débutants en langue écrite, il est délicat de mesurer les progrès : la production écrite se déroulait pour une grande partie sur ardoise, il ne reste pas de trace de ces activités. De même, ces élèves n'ont pas réalisé de production écrite longue, cela

⁸⁶Cf. annexe 15 page 118.

n'étant pas encore à leur portée⁸⁷. Les traces écrites conservées sont les formulaires, qui étaient toujours corrigées le jour même, individuellement (il ne reste donc pas de trace d'erreurs) et l'activité d'encodage Cléo, que j'analyse ici. On se référera à l'annexe 17 (page 121) pour observer les productions d'élèves. Dans l'ensemble, on constate des progrès dans le graphisme : l'écriture est plus fine, les lettres mieux formées. Les élèves ont adopté une procédure « par élimination » consistant à barrer les syllabes utilisées au fur et à mesure. On note que les premières productions contiennent beaucoup de mots non-attachés, segmentés en syllabes : c'est moins le cas ensuite. De la même manière, il y a un peu moins d'erreurs sur les sons choisis (la fiche est moins raturée, moins gommée). Enfin, le principal changement qui ne ressort pas dans cette comparaison est la vitesse de réalisation. Tandis que dans les 10-12 minutes dédiées à cet exercice, la plupart des élèves avaient juste le temps d'écrire six mots en mars, ou ne finissaient pas, fin avril ils sont plusieurs à terminer le double de mots (voire le triple pour deux ou trois d'entre eux) et tous réussissent à terminer les six premiers. Les demandes d'aide se sont faites moins nombreuses au fil des séances. En ce qui concerne la mémorisation de l'orthographe de mots outils fréquents, certains élèves ont bien progressé, et sont capables d'en orthographier quelques-uns correctement.

Pour le groupe L, la comparaison des productions écrites entre le début et la fin du module s'avère difficile aussi : les élèves ont jeté⁸⁸ la plupart de leurs productions qui conservaient des traces d'erreurs (je n'ai retrouvé que deux brouillons dans leur pochette). Il reste donc le DELF blanc, qui a lieu à mi-parcours, et les derniers travaux des élèves, leur pochette ayant été récupérée dans la foulée. Il reste également tous les formulaires et toutes les réponses écrites lors des activités de compréhension écrite et orale. Les progrès sont visibles sur plusieurs points. La compétence orthographique s'est améliorée chez tous les élèves, par l'acquisition de l'orthographe des mots outils et surtout par un meilleur encodage phonologique des mots (les productions des élèves tendent à être davantage correctes phonétiquement, et donc compréhensibles pour le lecteur). Les progrès sont nettement visibles également en ce qui concerne la compétence

⁸⁷Nous avons construit en commun, et rédigé mot à mot, des productions « types » lettres, cartes postales, afin qu'ils puissent en mémoriser certaines formes (prise de congé, salutations, formule de politesse) pour les utiliser le jour du DELF, cela faisant partie des stratégies d'apprentissage (mémorisation).

⁸⁸Selon L.C, les élèves MNA qui vivent en foyer ont l'habitude de trier quotidiennement leurs affaires, de ranger leurs pochettes... d'où le fait que les brouillons aient été jetés.

sociolinguistique (utilisation des marqueurs de relation sociale, différences de registre). Ainsi, alors que les élèves ne connaissaient pas ce qu'était la carte postale (aucun d'entre eux ne savait de quoi il s'agissait et à quoi cela servait quand je leur l'ai présentée), ils ont tous été capables d'écrire plusieurs cartes postales, à un ami ou à leurs parents, en s'adaptant au destinataire. La compétence pragmatique et discursive s'est aussi vue améliorée : l'organisation, la structure, la forme de la carte postale, du mail ou de la lettre s'est mise en place. A titre d'exemple, on se référera à l'annexe 18 (page 122).

A l'oral également, on peut affirmer que tous les élèves ont bénéficié de la préparation au DELF et ont progressé. Ce module a été l'occasion pour eux de pratiquer le français dans des situations de communication nouvelles. En plus de parler d'eux-mêmes, de leurs loisirs et de leurs préoccupations, ils ont eu l'occasion d'utiliser le français pour écouter des annonces, parler pour demander des renseignements, faire des courses, à travers les différentes activités et notamment les jeux de rôle. L'intégration de ces aspects de la vie quotidienne publique a ainsi permis aux élèves de développer leurs compétences dans de nouveaux domaines. A travers le rituel oral du « bâton de parole », les élèves ont appris à poser des questions sur des sujets courants, en tutoyant quand ils s'adressaient à leurs camarades et en vouvoyant quand ils s'adressaient à moi. Alors qu'au début du module, les élèves se contentaient de répéter la question sous sa forme exacte, parfois avec beaucoup de difficulté, la syntaxe des différents types de questions était acquise pour la quasi-totalité d'entre-eux lors des dernières séances. La multiplication des situations de production orale lors des séances leur a permis de prendre confiance en eux, en leurs compétences, et ils abordaient les échanges avec plus d'assurance. Sur le plan phonétique, pour les quelques élèves qui présentaient des confusions de sons, notamment entre le son [i] et le son [y], j'utilisais les gestes associés au son de la méthode Borel-Maissonny⁸⁹. L'enseignant de la classe constate lui aussi des progrès ; à la question « selon vous, tous les élèves ont-ils bénéficié de la préparation au DELF ? », il répond :

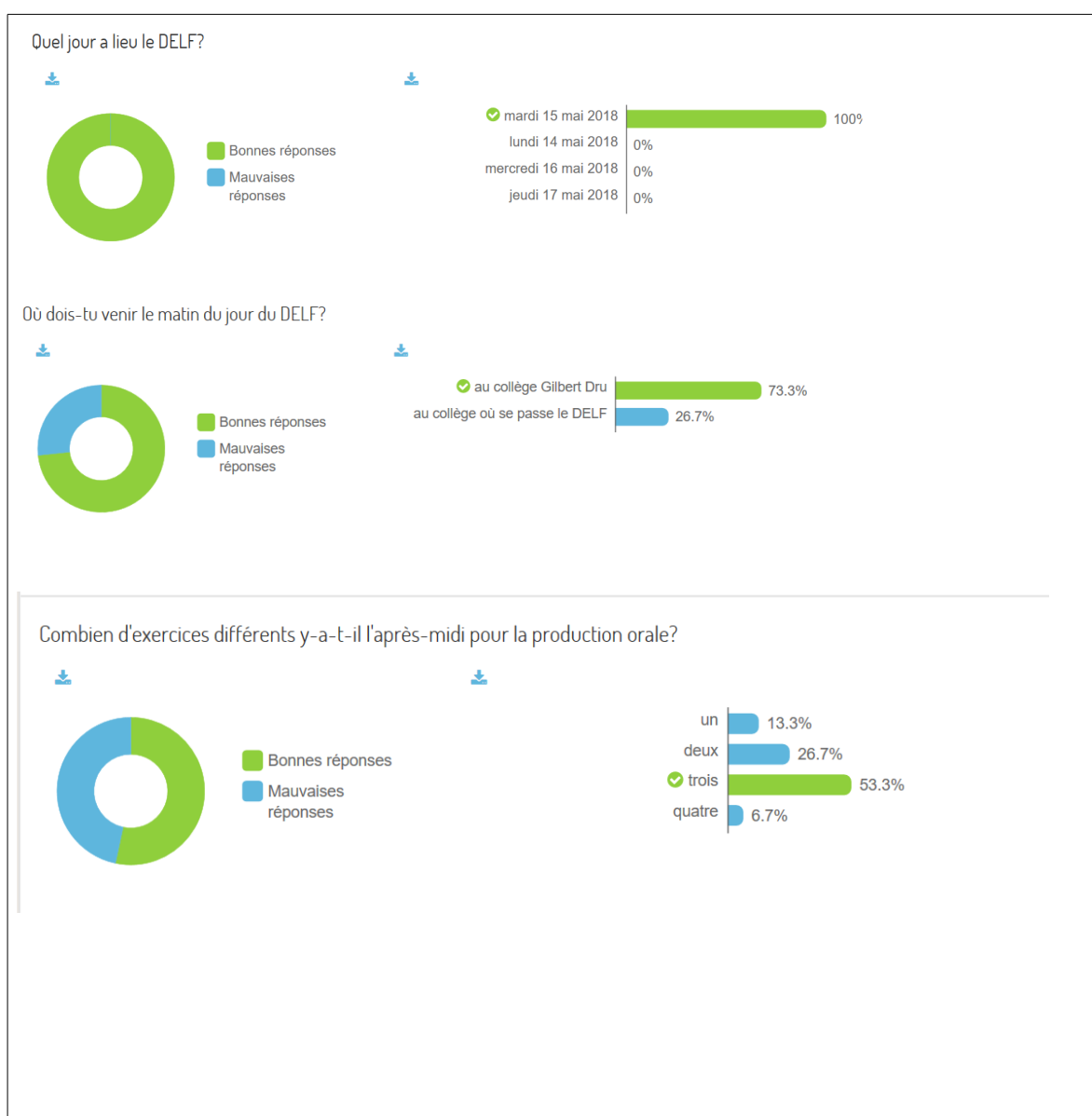
Oui la préparation a apporté une occasion de travail et de progrès à chaque élève, quelque soit leur profil : les élèves prêts à passer le delf après une préparation, ceux qui le tentaient comme un entraînement /expérience car niveau écrit très fragile, et ceux qui le présenteront l'année prochaine après avoir progressé à l'écrit⁹⁰.

⁸⁹La méthode Borel-Maissonny utilise la vision et associe un geste symbolique par son.

⁹⁰Cf. Annexe 15 page 118

2.2. Une meilleure connaissance du DELF et des stratégies ?

Les élèves ont-ils aussi bénéficié du module de préparation pour avoir une meilleure représentation de l'examen, de son déroulement ? Ont-ils intégré les conseils qui leur ont été donnés pour optimiser leurs chances de succès ? Afin de répondre à cette question, je les ai soumis à un petit test individuel, lors de la dernière séance (en co-intervention avec l'enseignant de la classe) avant le DELF. Celui-ci a eu lieu en salle informatique. Malheureusement, cette séance intervenait le vendredi 11 mai, à la fin d'une semaine avec deux jours fériés : cinq élèves, tous du groupe L étaient absents (leur foyer organisant une sortie sur plusieurs jours). Les pourcentages sont donc donnés pour les 8 élèves restants ayant participé aux séances de préparation du DELF.



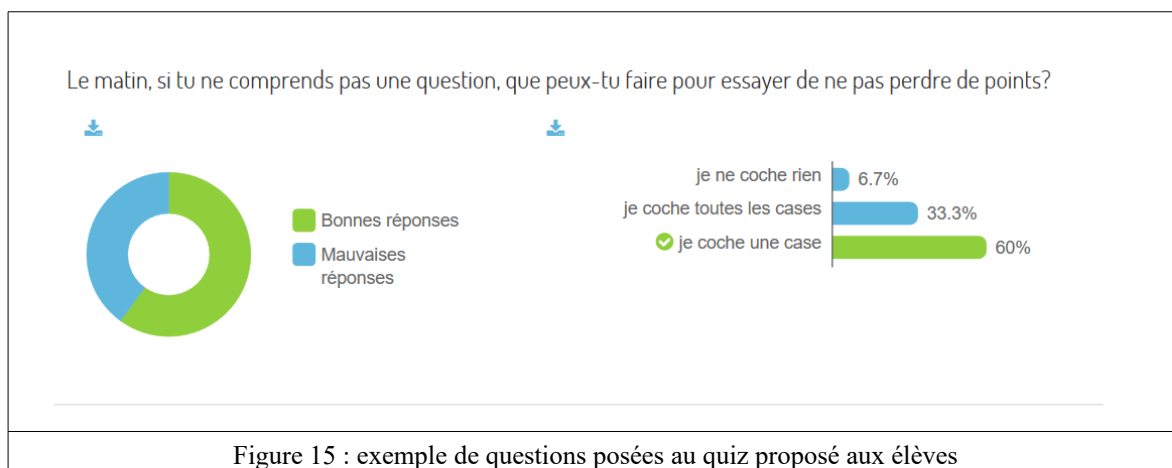


Figure 15 : exemple de questions posées au quiz proposé aux élèves

Ce quiz a été présenté aux élèves de manière ludique, après le visionnage du DVD de la méthode abc Delf junior/scolaire A1 qui présentait en trois séquences l'épreuve du DELF et les « pièges » à éviter le jour de l'examen. Le visionnage du DVD a d'ailleurs beaucoup intéressé les élèves qui l'ont largement commenté. C'était pour eux, après le DELF blanc et les différentes séances, l'occasion de se représenter concrètement à quoi allait ressembler l'examen. Une fois leurs résultats enregistrés, les élèves avaient la possibilité de recommencer le quiz, ce que la plupart a fait. Cela nous a permis individuellement de passer auprès des élèves pour revenir ensemble sur ce qui n'était pas clair (le lieu du rendez-vous, le déroulement de la journée). Il nous semblait primordial par exemple que tous aient compris la nécessité de ne cocher qu'une seule case lors des QCM, que tous aient bien en tête la nécessité d'obtenir minimum cinq points par épreuve sous peine d'être éliminé, et en conséquence de bien connaître la durée de l'épreuve pour gérer au mieux son temps. On constate que les réponses données sont majoritairement correctes. Les questions qui ont posé le plus de difficulté aux élèves sont celles qui concernent la dénomination des épreuves (confusion entre « production/compréhension » et « écrite/orale ») et le nombre d'activités lors de l'épreuve de production orale.

Après cette ultime séance dédiée au DELF a eu lieu le deuxième entretien individuel (la veille du DELF, le lundi 14 mai) avec neuf élèves sur dix (l'un étant absent) qui se présentent à l'examen. L'entretien individuel confirme que les élèves ont globalement acquis une bonne connaissance des épreuves :

29E voilà c'est ça / tu lis d'abord avant de répondre// si tu sais pas tu retournes dans le texte pour lire/// maintenant dans le formulaire quels renseignements on va te demander ?

- 30A mon nom// j'ai quel âge/ ma date de naissance/ mon adresse/ mon numéro de téléphone/ mail / mon loisir/ ma musique préférée XXX quel sport je préfère/ comme ça le nom on demande pas/ seulement le prénom⁹¹
- 35E combien de mots tu dois écrire environ
- 36A je dois écrire à peu près 40 à 50 mots / oui 40 à 50 mots
- 37E ok c'est ça// ((eeuuuh)) alors est-ce que tu sais combien de points tu dois avoir minimum dans chaque partie ?
- 38A oui normalement on doit avoir 25/25 mais faut pas avoir 4⁹²

Cela reste un peu flou pour certains en ce qui concerne l'ordre des épreuves :

- 5E ((mmmhum)) très bien / est-ce que tu connais le nom des quatre parties?
- 6A compréhension orale // compréhension écrite // compréhension orale// <+
- 7E après c'est production <+
- 8A oui production orale et production écrite
- 9E alors le matin quelles épreuves tu vas passer / le matin / par quoi tu vas commencer comme travail
- 10A matin / c'est // compréhension écrite/matin / et après// compréhension orale et après-midi /// production / production écrite <+ production orale⁹³

Les élèves du groupe A+ ont conscience de leurs lacunes en lecture-écriture et tous disent que le DELF leur paraît « difficile », mais qu'ils veulent quand même essayer, tout en étant parfaitement lucides sur leurs capacités :

- 17E Tu aimerais essayer d'avoir ce diplôme ?
- 18M *Oui*
- 19E Est-ce que ça te paraît facile d'avoir un diplôme en français ?
- 20M // *Ça peut pas être facile pour moi tant que je sais pas lire très bien*⁹⁴

3. Interprétation des résultats au DELF

3.1. Remarques sur le déroulement de la journée

Les dix élèves inscrits se sont tous présentés à l'heure au collège Gilbert Dru. L'anxiété mêlée à l'excitation se lisait sur leur visage. Ils ont été conduits au collège où se déroulaient les épreuves et nous les avons menés devant leurs salles d'examen respectives avec leur convocation. Tous ont trouvé leurs places facilement et avaient leur matériel. Après les épreuves collectives, les élèves sont sortis la mine grave, quelques-uns souriaient, soulagés. Je leur ai demandé à chacun leur sentiment, et tous avaient trouvé l'examen difficile (plus difficile que ce que nous leur avons proposé) et étaient assez dubitatifs sur leur chance de réussite. Ils ont pu parler de certains exercices qui leur avaient posé

⁹¹Cf. annexe 9 page 108.

⁹²Cf. annexe 9 page 108.

⁹³Cf. annexe 9 page 108.

⁹⁴Cf. annexe 6 page 105.

problème (un « plan » à compléter dans la partie compréhension écrite, le formulaire et la lettre à rédiger dans la partie production écrite entre autre). Les épreuves individuelles, orales, ont semblé rassurer les élèves qui ont tous dit qu'ils s'en étaient bien sortis. Ils étaient capables de raconter précisément quelle situation ils avaient dû jouer par exemple, ou quelles questions ils avaient posées à l'examinateur. Ils sont repartis fatigués, mais avec le sourire et soulagés.

3.2. *Les résultats*

Sur les dix élèves qui se sont présentés, six faisaient partie du groupe L et quatre faisaient partie du groupe A+.

Prénom de l'élève	Groupe	Avis lors du DELF blanc	Résultat au DELF A1
Mounaïssa	L	Favorable	Positif
Oumar	L	Favorable	Positif
Florim	L	Favorable	Positif
Tantely	L	Réservé	Positif
Amadou	L	Favorable	Positif
Moussa	L	Favorable	Positif
Mamadi	A+	Réservé	Négatif
Amara	A+	Absent	Négatif
Mahamar	A+	Très réservé	Positif
Lasme	A+	Réservé	Positif

Figure 16 : résultats des élèves au DELF

On constate donc que le groupe L obtient 100 % de réussite, quant au groupe A+, si l'on prend en compte les 7 élèves le composant, on obtient un taux de réussite inférieur à un tiers. Le DELF A1 apparaît donc comme étant un diplôme inaccessible à des élèves débutant dans l'apprentissage du français écrit. Ce constat est pourtant à nuancer : en effet, il est intéressant de noter qu'Amara était le plus avancé en lecture-écriture de son groupe, pourtant il échoue, tandis que Mahamar réussit malgré des compétences assez faibles et l'avis « très réservé » obtenu lors du DELF blanc.

3.3. *L'annonce aux candidats*

Les résultats d'admission sont parvenus le 12 juin, nous avons fait l'annonce aux élèves le 14 juin. L'annonce a été faite conjointement par l'enseignant de la classe, L.C et moi-même. Nous avons d'abord convoqué ensemble les deux élèves qui ont échoué, Amara et Mamadi. Nous leur avons annoncé le résultat, leur avons laissé un temps pour exprimer leur ressenti (une très grande déception, masquée derrière un sourire pour Amara et un visage très fermé pour Mamadi) puis leur avons adressé des paroles encourageantes et des félicitations – sincères - pour les efforts fournis tout au long de cette préparation et pour leurs nombreux progrès. Nous leur avons expliqué qu'ils pourraient repasser l'examen l'an prochain, et que surtout, cela ne changeait rien à la poursuite de leur scolarité. Il me semblait primordial que les élèves ne repartent pas avec un sentiment d'échec indépassable, qu'ils puissent être contents d'avoir quand même « essayé », appris, et se dire qu'ils pourraient le représenter et le réussir ultérieurement. Est-ce le cas ? Il est difficile de savoir comment ils ont vraiment vécu et dépassé cet échec. Nous leur avons ensuite demandé à tour de rôle quel était l'exercice qui leur avait posé le plus de problème, et celui qui a été le mieux réussi. L'annonce a été faite ensuite aux candidats reçus, qui étaient évidemment extrêmement contents. L'un d'entre-eux, Mahamar, nous a avoué qu'il dormait très mal la nuit depuis le DELF, à cause de l'attente des résultats et l'angoisse suscitée à l'idée d'un échec. Nous leur avons fait commenter le sujet du DELF et avons pu prendre connaissance de ce qui leur avait posé des difficultés. Ces échanges ont été enregistrés avec leur accord, et se sont révélés très intéressants et riches d'informations. Par exemple, sur la difficulté que peut poser un nom propre non connu (ici le prénom, particulièrement compliqué « Aymeric ») :

- 19E2 et est-ce que tu te souviens un petit peu de ce que tu avais écrit ?
20M oui parce que on nous demande si on reviendra et // les fêtes/ XXX vous répond aux questions de / Méri/ Améri/
21E2 Aymeric
22M voilà/ pour proposer une // acti/ati/activité ((...)) et vous lui donnez rendez-vous/ mais lui il a pas proposé de date// donc moi je lui ai demandé quel jour / à quelle heure/ où est-ce qu'on va//⁹⁵

Autre point qui a cristallisé les difficultés, le formulaire, cinq questions sur dix portant cette année sur les livres ou la lecture :

⁹⁵Cf. annexe 10 page 110.

- 24M non/ et là aussi je comprends mais là ils demandent quel est ton livre préféré/ ben j'ai dit français/ et puis ils demandent aussi dans ma famille qui c'est qui lit le mieux/ j'ai dit moi/ eh bien y avait d'autres questions où j'ai pas répondu⁹⁶
- 12E1 et là le formulaire tu y es arrivé
- 13L ouais n/nom date de naissance na/ nationalité/ adresse adresse élé// et là quel est ton livre préféré ((rires)) là je n'ai rien mis j'ai mis 1
- 14E1 tu as mis 1 ((...)) c'est le titre d'un livre
- 15L ouais je sais pas c'était quoi// et là/ c'était pas pareil le formulaire// plus difficile⁹⁷

On imagine aisément la difficulté voire l'impossibilité pour nos élèves de répondre à de telles questions. L'utilisation de l'expression « adresse électronique » au lieu de « courriel » ou « email » a également posé problème :

- 5O ouais là adresse/adresse électronique / après moi j'ai mis mon adresse route de Bordeaux
- 6E2 ça c'était le piège oui⁹⁸

La difficulté de ce formulaire, inhabituel et qui a décontenancé les élèves, est-elle la raison pour laquelle deux élèves ont échoué au DELF, en obtenant une note éliminatoire en production écrite ? En l'absence du relevé de notes aux différentes épreuves, il n'est pas possible de l'affirmer.

Quoiqu'il en soit, pour revenir à la première hypothèse émise dans l'introduction « une préparation ciblée et progressive, en groupes de besoin, optimise les chances de réussite des élèves-candidats », il semble impossible de l'affirmer avec une exactitude scientifique puisqu'il aurait fallu pour cela, comparer les résultats obtenus au DELF avec un panel d'élèves au niveau identique, n'ayant pas été préparés et n'ayant pas été placés par groupes de niveaux. Toutefois, sans ce module de préparation, il est quasiment certain que le taux de réussite n'aurait pas été aussi élevé (8 élèves sur 13 l'ayant obtenu), particulièrement pour les élèves du groupe A+.

⁹⁶Cf.annexe 10 page 110

⁹⁷Cf. annexe 11 page 111

⁹⁸Cf. annexe 12 page 112

Conclusion

Un module d'enseignement spécifiquement dédié à la préparation au DELF trouve donc tout son intérêt en UPE2A NSA, au collège, permettant de faire progresser tous les élèves dans leur acquisition du français, quel que soit leur niveau de départ, en les mettant en action dans un projet qui les valorise et les motive. La différenciation pédagogique est essentielle ; dans le cadre de ce travail elle était grandement facilitée par le dédoublement de la classe en groupes de besoin et l'intervention de deux enseignants. La plupart des élèves se sont pleinement investis dans cette préparation qui a semblé les stimuler tout particulièrement.

Cette préparation trouve aussi ses limites, arrivant très tôt (trop tôt?) dans la scolarité des élèves : tous ne se sont pas projetés de la même manière et certains ont pu se sentir en décalage avec leurs pairs. Des améliorations pourraient être apportées, à plusieurs niveaux. D'abord en classe, les activités proposées pouvant toujours être améliorées. On pourrait aussi imaginer que l'architecture même du module prenne une autre forme. Enfin, il pourrait être envisagé, compte-tenu de l'âge des élèves, de leur demander non seulement leur avis, mais aussi leur consentement, avant de les engager dans cette démarche de préparation au DELF. La question pourrait en effet leur être posée : veulent-ils se soumettre à un examen l'année de leur arrivée, ou préfèrent-ils attendre ? Seuls les élèves qui le désireraient commenceraient donc l'entraînement, les autres poursuivant leur chemin à leur rythme, et sans le stress qu'engendre forcément une telle échéance. Cela pourrait éviter la déception de ne pas être allé au bout en ne se présentant pas à l'examen (cas de trois élèves) ou éviter de vivre douloureusement un échec (cas de deux élèves) chez un jeune dont la vie accumule souvent les blessures. Ensuite, au niveau institutionnel, on pourrait tout à fait imaginer que la possibilité soit laissée aux EANA NSA scolarisés au collège de passer le DILF (un DILF scolaire) afin de valoriser leurs premiers acquis en français. Il serait aussi grandement souhaitable que les sujets du DELF scolaire proposés au public français soient conçus en gardant à l'esprit qu'un nombre non négligeable d'EANA connaît en France sa première expérience de scolarisation et ne savait pas lire avant celle-ci.

Bibliographie

- Aguilar M. et Verdier C. (2017). *Le nouvel entraînez-vous. DILF A1.1 150 activités*. Mayenne : CLE international.
- Auger N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France ; Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Archives contemporaines.
- Baudino P. (2015). *État de santé des mineurs isolés étrangers accueillis en Gironde entre 2011 et 2013*. Thèse de médecine humaine et pathologie. Université de Bordeaux.
- Besse H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Bouteyre E. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapiro L. et Payet A. (2017). *200 exercices. abc delf A1 junior/scolaire*. Autechoux : CLE international
- Cherqui G. et Peutot F. (2015). *Inclure : Français langue de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.
- Chiss J.-L (dir.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.
- CIEP (2015). *Numéro spécial : les 30 ans du DELF-DALF*. Sèvres : la lettre du CIEP
- Collegia J.-P (2012). *Le problème de la réussite scolaire des sans-papiers : apprendre la peur au ventre*. Paris : L'Harmattan.
- Commission nationale du DELF et du DALF (2001). *Guide des sujets du DELF et du DALF. Connaître, concevoir, évaluer*. Évreux : Didier.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL (2001). Conseil de l'Europe. Consulté le 05/06/2018. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Langue Seconde*. Paris : ASDIFLE
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Davin-Chnane F. (dir. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Grenoble : PUG.
- Etiemble A. (2010), *Mineurs isolés étrangers à la rue. Comment les protéger?* Paris : ULM
- Etiemble A. et Zanna O. (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les Mineurs Isolés Étrangers et mieux les accompagner*. Consulté le 20/05/2018. Repéré à : https://infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf

- Fabre A. (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*. Mémoire de Master 2 Sciences du langage, Français Langue Étrangère, Université Grenoble-Alpes.
- Fetet A. (2016). *C.L.E.O fichier d'entraînement CE1*. Paris : Retz
- Galligani S., Wachs S. et Weber C. (dir.) (2013). *Écoles et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve.
- Goï C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Condé-sur-Noireau : Canopé.
- Goigoux R. et Pollet M.-C. (s.d.) (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Klein W. (1989). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Armand-Colin. Repéré à http://colette.noyau.free.fr/upload/KleinALEfr_1.pdf
- Lecocq B. (2012). *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*. CASNAV-académie de Lille. Cap sur le français de scolarisation. Scérén CNDP-CRDP
- Lecocq B. (2014). *Guide pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. CASNAV de Lille. Consulté le 17/03/2018. Repéré à : http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Fiche_14.pdf
- Meirieu P. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF
- Noel-Jothy F. et Sampsonis B. (2006). *Certification et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, français langue étrangère.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE.
- ONPE (2017). *Mineurs non accompagnés : quels besoins et quelles réponses ?* ONPE
- Perrenoud P. (2000). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Reverdy C. (2013). *L'apprentissage par projet : la recherche*. EDUSCOL. Repéré à <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>
- Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE International.

UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. Paris : UNESCO

Vygotsky L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

Programmes, instructions officielles, documents institutionnels

Conseil de l'Europe (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.

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

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

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

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

Ministère de la justice (2018). *Rapport annuel d'activité 2017. Mission Mineur Non Accompagné*. Consulté le 10/03/2018, repéré à http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2017.pdf

Sitographie

Bonjour de France : *Préparation au DELF*. Consulté le 2 mars 2018, repéré à <http://www.bonjourdefrance.com/preparation-delf/index.html>

Del Olmo C. (2016). *Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité Vol. 35 N° 1*. Consulté le 09 juillet 2018. Repéré à : <http://journals.openedition.org/apliut/5315> ; DOI : 10.4000/apliut.5315

Code de l'éducation. Version consolidée du 18 juin 2018. Legifrance. Consulté le 27 juin 2018, repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

DELF - DALF | CIEP, (s. d.). Consulté le 12 février 2018, repéré à <http://www.ciep.fr/delfdalf>

DELF-DALF : DELF A1 junior. Consulté le 26 janvier 2018, repéré à <http://www.delfdalf.fr/delf-a1-junior.html>

DELF Junior : *Exemples de sujets* | CIEP. (dir.). Consulté le 12 février 2018, repéré à <http://www.ciep.fr/delf-junior/exemples-sujets>

Sigles et abréviations utilisés

ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
CAP :	Certificat d'Apprentissage Professionnel
CASNAV :	Centre d'Accueil et de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage
CE :	Compréhension Écrite
CE1 :	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP :	Centre International d'Études Pédagogiques
CIO :	Centre d'Information et d'Orientation
CO :	Compréhension Orale
DALF :	Diplôme Approfondi en Langue Française
DELFL :	Diplôme d'Études de Langue Française
DGESCO :	Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE
DILF :	Diplôme d'Initiation à la Langue Française
EANA :	Elève Allophone Nouvellement Arrivé
EPS :	Éducation Physique et Sportive
FLE :	Français Langue Etrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
IME :	Institut Médico-Éducatif
MDPH :	Maison Départementale des Personnes Handicapées.
MEDEF :	Mouvement des entreprises de France.
MLDS :	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
MNA :	Mineur Non Accompagné
MMNA :	Mission Mineur Non Accompagné
NSA :	Non Scolarisés Antérieurement
PE :	Production Écrite
PO :	Production Orale
QCM :	Questionnaire à Choix Multiple
QROC :	Questionnaire à Réponse Ouverte Courte
ULIS :	Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement

Table des illustrations

Figure1 : présentation des élèves de l'UPE2A NSA du collège Gilbert Dru.....	14
Figure 2: présentation des séances d'observation durant le stage.....	24
Figure 3 : répartition selon la typologie des exercices.....	30
Figure 4 : variables de différenciation utilisées.....	42
Figure 5: tableau de présentation des différents diplômes en langue française.....	48
Figure 6: grille pour l'autoévaluation	50
Figure 7: récapitulatif des savoirs, savoir-faire et savoir-être au niveau A1.....	51
Figure 8 : exercice tiré de abc DELF junior.....	70
Figure 9 : exercice issu du CIEP, tiré des annales du DELF scolaire.....	70
Figure 10 : extrait du manuel A1.1 DILF, exercice de compréhension écrite.....	71
Figure 11 : extrait du manuel A1.1 DILF, exercice de compréhension orale.....	71
Figure 12 : extrait d'un exercice du manuel Cléo « j'apprends à écrire ce que j'entends ».....	73
Figure 13 : grille d'observations des élèves pendant le DELF blanc.....	78
Figure 14 : résultats des élèves au DELF blanc.....	80
Figure 15 : exemple de questions posées au quiz proposé aux élèves	88
Figure 16 : résultats des élèves au DELF.....	90

Table des annexes

Annexe 1 Guide d'entretien n°1 semi-directif - janvier 2018.....	100
Annexe 2 Guide d'entretien n°2 semi-directif – 14 mai 2018.....	101
Annexe 3 Convention de transcriptions pour les entretiens semi-directifs.....	102
Annexe 4 Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 1.....	103
Annexe 5 Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 2.....	104
Annexe 6 Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 3.....	105
Annexe 7 Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 4.....	106
Annexe 8 Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 5.....	107
Annexe 9 Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°2. Exemple 1.....	108
Annexe 10 Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 1.....	110
Annexe 11 Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 2.....	111
Annexe 12 Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 3.....	112
Annexe 13 Transcription de l'échange élèves/ enseignants à la suite du DELF blanc.....	113
Annexe 14 Questionnaire n°1 à destination de l'enseignant de l'UPE2A.....	116
Annexe 15 Questionnaire n°2 à destination de l'enseignant de l'UPE2A.....	118
Annexe 16 Sous-main distribué aux élèves.....	119
Annexe 17 Productions écrites des élèves du groupe A+.....	121
Annexe 18 Productions écrites d'un élève du groupe L (Oumar).....	122
Annexe 19 Grille d'évaluation de la production écrite A1 (source CIEP).....	123

Annexe 1
Guide d'entretien n°1 semi-directif - janvier 2018

- 1- Depuis combien de temps vas-tu à l'école en France ?
- 2 - Es-tu allé à l'école dans ton pays ?
- 3 - Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France? Pourquoi ?
- 4 - Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France? Pourquoi ?
- 5 - Est-ce que tu es content quand tu arrives à l'école le matin ? Pourquoi ?
- 6 - Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ? Oui ? (explications) Non ?
- 7 - As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année ? Si oui, lequel ?
- 8 - Est-ce que tu aimerais essayer d'avoir ce diplôme ? Pourquoi?
- 9 - Est-ce que ça te paraît facile d'avoir un diplôme en français ?
Très facile – facile – un peu difficile – très difficile
- 10 - Comment imagines-tu le jour de l'examen?
- 11 - A ton avis, quand va-t-il se dérouler et que va-t-on te demander ?
- 12 - A ton avis, que dois-tu le plus travailler pour bien te préparer à passer ce diplôme ?
- 13 - Est-ce important pour toi d'avoir des diplômes ?

Annexe 2
Guide d'entretien n°2 semi-directif – 14 mai 2018

1. Comment s'appelle le diplôme que tu vas passer demain ?
2. Est-ce que tu sais combien il y a d'épreuves différentes (de parties) dans le DELF?
3. Si oui, peux-tu me dire le nom de ces quatre parties ?
4. Le matin, quelles épreuves vas-tu passer ?
5. L'après-midi, quelle épreuve vas-tu passer ?
6. Que dois-tu amener avec toi le jour du DELF ?
7. A quelle heure dois-tu venir au collège Gilbert Dru ?
8. Dans la partie compréhension orale, le matin, combien de fois vas-tu écouter chaque document ?
9. Que dois-tu faire entre les deux écoutes ?
10. Combien de croix as-tu le droit de cocher quand tu réponds à une question ?
11. Que peux-tu essayer de faire si tu n'arrives pas à trouver la réponse à une question ?
12. Dans la partie « production écrite », il y a l'exercice du formulaire. Quels renseignements peut-on te demander d'écrire le jour du DELF ?
13. Quel est ton sentiment général pour demain ? (Comment te sens-tu ?)
14. Qu'est-ce qui va être le plus difficile pour toi à ton avis ? Et le plus facile ?

Annexe 3

Convention de transcriptions pour les entretiens semi-directifs

/	micro-pause
//	pause
///	pause longue
XXX	segment incompréhensible
((rire))	phénomène non transcrit, non verbal
? ... ?	transcription incertaine
+>	auto-interruption
+<	hétéro-interruption

Annexe 4

Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 1

E = enseignant L= Lasme

- 1E Depuis combien de temps vas-tu à l'école en France ?
2L *Ça fait 4 mois. Depuis septembre.*
3E Es-tu allé à l'école dans ton pays ?
4L *Non // je n'étais jamais allé à l'école*
5E Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France?
6L *Comprendre et bien parler ///*
7E *Pourquoi ?*
8L *Ça/ c'est plus facile pour moi.*
9E Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France?
10L *Apprendre à lire // et la cantine*
11E *Pourquoi ?*
12L *Parce que / la nourriture n'est pas la même que dans mon pays / je n'aime pas trop*
13E Est-ce que tu es content quand tu arrives à l'école le matin ?
14L *Oui je suis motivé je suis jamais arrivé en retard*
15E *Pourquoi ?*
16L *Parce que ((mmm)) l'école partout dans le monde // si tu ne l'as pas fréquentée ///tu es comme un animal /// En Europe de partout il y a des dossiers ///Beaucoup.*
17E *((...)) D'accord /// Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ? Oui ?*
18L *Oui / Mon papa voulait me donner le diplôme parce qu'il était mon patron ((...))CAP chez nous c'est plus difficile.*
19E As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année ?
20L *Oui /// Le CAP / dans 9 mois je dois faire l'apprentissage*
21E Est-ce que tu aimerais essayer d'avoir ce diplôme ?
22L *Oui*
23E Est-ce que ça te paraît facile d'avoir un diplôme en français ? Très facile ?/facile ?/ un peu difficile ?/ ou très difficile ?
23L *Facile / J'ai regardé le travail des électriciens en France. C'est presque pareil que dans mon pays.*
24E A ton avis que dois-tu le plus travailler pour bien te préparer à passer ce diplôme ?
25L *De savoir lire / Avoir le courage c'est ça qui peut m'aider en France // Tu peux pas faire le devis / si tu sais pas lire.*
26E Est-ce important pour toi d'avoir des diplômes ?
27L *Oui c'est important parce qu'avec le diplôme on peut travailler de partout. On est reconnus.*
28E Est-ce que tu as des projets pour le futur ?
29L *Oui/ Réunir ma mère et mon petit frère // Métier / continuer dans l'électricité et les panneaux solaires.*

Annexe 5

Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 2

E = enseignant A= Amara

- 1E Depuis combien de temps vas-tu à l'école en France ?
2A */// Depuis le 25 novembre*
3E Es-tu allé à l'école dans ton pays ?
4A *Non // pas au Mali.*
5E Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France?
6A *Tout est difficile*
7E Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France?
8A *Parler / lire et écrire.*
9E Est-ce que tu es quand même content quand tu arrives à l'école le matin ?
10A *Oui ///*
11E Pourquoi ?
12A *Pour apprendre// pour avoir des idées*
13E Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ?
14A *Oui / Le travail il est bon, tu vas trouver le diplôme /// Avec le comportement aussi.*
15E As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année ?
16A *((...)) Je ne sais pas*
17E A ton avis, que dois-tu le plus travailler pour bien te préparer à passer un diplôme ?
18A *Bien travailler à l'école*
19E Est-ce important pour toi d'avoir des diplômes ?
20A *Oui / très important*
21E Est-ce que tu as des projets pour le futur ?
22A *Oui, travailler// Plombier ///*

Annexe 6

Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 3

E = enseignant M= Mamadi

- 1E Depuis combien de temps vas-tu à l'école en France ?
2M */// Ça fait 4 mois // Depuis septembre.*
3E Es-tu allé à l'école dans ton pays ?
4M *Oui en Guinée // Un petit peu*
5E Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France?
6M *// Pour t'exprimer // Et comprendre.*
7E Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France?
8M *Apprendre à lire // Écrire / je sais pas beaucoup écrire*
9E Est-ce que tu es content quand tu arrives à l'école le matin ?
10M *Oui.*
11E Pourquoi ?
12M *Continuer à apprendre*
13E Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ?
14M *Oui // Ça veut dire que tu vas aller à l'université si tu as le diplôme / tu peux avoir le travail /// si tu n'as pas de diplôme c'est compliquée*
15E As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année ?
16M *Oui j'ai entendu mais je sais pas comment on va faire /// Je peux pas me souvenir ça fait longtemps.*
17E Tu aimerais essayer d'avoir ce diplôme ?
18M *Oui*
19E Est-ce que ça te paraît facile d'avoir un diplôme en français ?
20M *// Ça peut pas être facile pour moi tant que je sais pas lire très bien*
21E Comment imagines-tu le jour de l'examen?
22M *Ce que tu as étudié tu vas le garder dans ton esprit // Ils vont te donner une feuille pour remplir / et tu vas lâcher tout ce que tu connais.*
23E A ton avis, que va-t-on te demander ?
24M *Si tu parles un peu le français // si tu comprends /// un peu de mathématiques*
25E A ton avis, que dois-tu le plus travailler pour bien te préparer à passer un diplôme ?
26M *Ce qu'on va faire à l'école /// mémoriser // Continuer d'apprendre à lire.*
27E Est-ce que tu as des projets pour le futur ?
28M *J'ai envie de faire de la carrosserie / de voiture // de la mécanique.*

Annexe 7
Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 4

E = enseignant M= Massé

- 1E Depuis combien de temps vas-tu à l'école?
2M *Depuis septembre / Oui // Congo*
3E Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France?
4M *Les mathématiques*
5E Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France?
6M *Le français // Pour écrire*
7E Est-ce que tu es motivé quand tu arrives à l'école le matin ?
8M *oui*
9E Pourquoi?
10M */// j'ai envie d'apprendre des choses que je ne sais pas*
11E Est-ce que tu as des projets pour le futur ?
12M *Oui / Si mes parents acceptent je veux devenir footballeur /// Aussi je peux devenir mécanicien ((...)) Comédien ?... ?/ acteur*
13E Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ?
14M *Oui quand tu termines le lycée tu prends le diplôme // le bac*
15E C'est important pour toi d'avoir des diplômes ?
16M *Oui/ Fier/ ((...)) brevet, tu passes le temps dans l'école/ Dans notre société tu montres, ça explique.*
17E As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année?
18M */// j'ai oublié comment on appelle // c'est un examen*
19E ca te paraît facile d'avoir un diplôme en français ?
20M */// Bon je sais pas / ça dépend de mon travail*
21E Comment imagines-tu le jour de l'examen?
22M *Ça dépend où on fait l'examen // au collège Gilbert ou ailleurs*
23E A ton avis, que va-t-on te demander ?
24M *// Je ne sais pas/ Y'a plein de choses/ Oui// les mathématiques// le français // l'histoire.*
25E A ton avis, que dois-tu le plus travailler pour bien te préparer à l'examen ?
26M *Il faut lire // Il faut essayer de comprendre / mémoriser*

Annexe 8

Transcription des entretiens semi-directifs n°1. Exemple 5

E = enseignant M= Mounaïssa

- 1E Depuis combien de temps vas-tu à l'école?
- 2M *Ça fait six mois ou sept mois / j'ai commencé depuis mai*
- 3E Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école en France?
- 4M *Pour moi / c'est facile / parler c'est facile // mais pas trop*
- 5E Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école en France?
- 6M *Ben la lecture c'est difficile pour moi / parce que je sais écrire / lire un peu/ parler un peu /mais pas trop*
- 7E Est-ce que tu es motivé quand tu arrives à l'école le matin ?
- 8M *Oui*
- 9E Pourquoi?
- 10M */// Parce que ici tout le monde parle en français et le français c'est très important// Donc j'aime bien // pour parler et écrire le français*
- 11E Est-ce que tu as des projets pour le futur ?
- 12M *La cuisine / pour le travail*
- 13E Est-ce que tu sais ce qu'est un diplôme ?
- 14M *Oui je connais un peu mais pas trop // Il y a beaucoup de truc qui s'appellent diplôme /// Ben je sais pas expliquer*
- 15E C'est important pour toi d'avoir des diplômes ?
- 16M *Oui / Oui c'est important pour le travail / Comme à l'école // Et le travail*
- 17E As-tu entendu parler d'un diplôme que tu peux passer cette année?
- 18M */// non*
- 19E Comment imagines-tu le jour de l'examen?
- 20M *Contente // un peu choquée*

Annexe 9

Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°2. Exemple 1

E = enseignant A= Amadou

- 1E Alors / comment s'appelle le diplôme que tu vas passer
2A /Diplôme / DELF A1
3E ((mmmhum))// est-ce que tu sais combien il y a d'épreuves +> de parties différentes
4A il y a // 4 parties
5E ((mmmhum)) très bien / est-ce que tu connais le nom des quatre parties?
6A compréhension orale // compréhension écrite // compréhension orale/// <+
7E après c'est production <+
8A oui production orale et production écrite
9E alors le matin quelles épreuves tu vas passer / le matin / par quoi tu vas commencer comme travail
10A matin / c'est // compréhension écrite/matin / et après// compréhension orale et après-midi /// production / production écrite <+ production orale
11E Ok / alors c'est presque ça/ tu as bien raison/ le matin tu passes trois épreuves// compréhension orale compréhension écrite production écrite // et l'après-midi dernière épreuve, production orale <+
12A oui production orale
13E alors qu'est-ce que tu vas devoir amener demain / le jour du DELF qu'est tu dois amener
14A je dois amener / ma trousse// on met deux stylos pour que si y en a un qui marche pas après je prends l'autre pour travailler/ mon carnet après/ trousse avec mon carnet
15E ok oui c'est très important / et à quelle heure tu vas venir au collège Gilbert Dru demain
16A je XXX être là à 8 heures
17E voilà / c'est ça// alors dans la partie compréhension orale combien de fois tu vas entendre chaque document / dans la partie compréhension de l'oral
18A combien de fois / deux fois
19E voilà/ deux fois/ et qu'est-ce que tu vas devoir faire après quand tu as entendu, qu'est-ce que tu dois faire ?
20A quand j'ai entendu XXX je XXX dois mettre des trucs XXX croix je dois je dois compléter oui la réponse
21E oui oui c'est ça ou écrire quelque chose/// combien de croix tu as le droit de mettre quand tu coches
22A une seule/ une seule croix
23E ((mmmhmm)) très bien une seule croix/ et si tu ne sais pas répondre à une question, qu'est-ce que tu peux faire quand même ?

- 24A je dois chercher XXX tu peux écrire quelque chose comme ça/ c'est mieux d'écrire quelque chose même si c'est pas ça c'est mieux
- 25E exactement/ dans la partie compréhension écrite/// c'est par exemple ça/ qu'est-ce que tu dois faire/// qu'est-ce qu'on va te demander de faire
- 26A compréhension écrite/ <+/ c'est le truc pour envoyer un message à quelqu'un pour/ ils sont en vacances// je te salue/ je dois lire et écrire
- 27E et donc les réponses dont tu as besoin tu vas les trouver <+
- 28A oui je vais lire mais la réponse c'est en bas mais je dois lire d'abord avant de compléter
- 29E voilà c'est ça / tu lis d'abord avant de répondre// si tu sais pas tu retournes pour lire/// maintenant dans le formulaire quels renseignements on va te demander ?
- 30A mon nom// j'ai quel âge/ ma date de naissance/ mon adresse/ mon numéro de téléphone/ mail / mon loisir/ ma musique préférée XXX quel sport je préfère/ comme ça le nom on demande pas/ seulement le prénom
- 31E voilà /// et dans le dernier exercice de production écrite, qu'est-ce que tu vas faire / Là où il faut beaucoup écrire
- 32A c'est où je suis en vacances dans telle ville / je me porte très bien / ça va/ je suis avec mes potes
- 33E ((...)) avant déjà tu vas d'abord lire//pour savoir
- 34A je dois d'abord lire oui/ à qui je dois écrire
- 35E combien de mots tu dois écrire environ
- 36A je dois écrire à peu près 40 à 50 mots / oui 40 à 50 mots
- 37E ok c'est ça/// ((eeuuuh)) alors est-ce que tu sais combien de points tu dois avoir minimum dans chaque partie ?
- 38A oui normalement on doit avoir 25/25 mais faut pas avoir 4
- 39E voilà/ voilà/ et combien au minimum sur 100 ? pour avoir le DELF ?
- 40A sur 100 si t'as 50 t'as la moyenne c'est bon
- 41E oui/ quel est ton sentiment général pour demain// comment tu te sens
- 42A je me sens prêt/ oui je suis prêt/ j'ai regardé chez moi ce qu'on a fait
- 43E ok/ et qu'est-ce qui va être le plus difficile pour toi à ton avis ?
- 44A le plus difficile c'est écrire aux gens là où je suis en vacances et puis aussi là où on entend et où on doit cocher XXX
- 45E la production orale ?
- 46A oui la production orale ça va vite ça va très vite faut être attentif faut écouter et en même temps cocher et lire
- 47E oui/ c'est pour ça que c'est important avant que l'enregistrement commence de lire les questions// ok / et qu'est-ce qui va être le plus facile à ton avis demain ?
- 48A le plus facile ça sera // là où on demande// il faut lire d'abord et cocher après / et l'après-midi l'exercice où tu dois aller dans le magasin pour acheter des choses / jouer le jeu
- 49E ok/ eh bien moi j'ai fini//est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur le DELF
- 50A non rien ((rires))

Annexe 10

Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 1

E1= enseignant UPE2A E2= enseignant M= Mounaïssa

- 1E1 Donc l'idée de se voir ensemble effectivement/ c'est les résultats du DELF et toi // tu as réussi
- 2M XXX
- 3E2 ((...)) félicitations/ bravo
- 4M merci
- 5E1 tu fais partie des élèves qui ont réussi/ donc c'est très bien / on est très contents pour toi // tu peux être fière de toi
- 6M XXX / merci monsieur C. et merci à madame Daudé aussi
- 7E2 donc on a pas les notes encore on aura les notes plus tard mais on sait que tu as réussi
- 8M ah d'accord / ben là ça va ((rire))
- 9E2 tu es fière de toi
- 10M oui
- 11E2 je voulais te demander là // ce que tu avais trouvé facile ou plus difficile
- 12M eh ben ça j'ai trouvé facile/ la compréhension le pique-nique
- 13E2 ((humhum)) ça toute la partie où il faut écouter
- 14M mais ça j'ai tout mélangé/ je comprends ce qu'il faut faire / mais j'ai tout mélangé/ normalement ça c'était le numéro 1 je me rappelle mais j'ai écrit 6
- 15E2 et parce que ça allait trop vite/ pourquoi tu as mélangé <+
- 16M non c'est pas que ça va trop vite mais je mélange comme ça je sais même pas pourquoi// et là j'ai trouvé difficile et ça aussi et ça aussi
- 17E2 donc le plan//l'exercice de compréhension écrite
- 18M et là/ c'était difficile mais j'ai écrit 40 mots
- 19E2 et est-ce que tu te souviens un petit peu de ce que tu avais écrit ?
- 20M oui parce que on nous demande si on reviendra et // les fêtes/ XXX vous répond aux questions de / Méri/ Améri/
- 21E2 Aymeric
- 22M voilà/ pour proposer une // acti/ati/activité ((...)) et vous lui donnez rendez-vous/ mais lui il a pas proposé de date// donc moi je lui ai demandé quel jour / à quelle heure/ où est-ce qu'on va//
- 23E2 ok/ et est-ce que tu lui as proposé une activité
- 24M non/ et là aussi je comprends mais là ils demandent quel est ton livre préféré/ ben j'ai dit français/ et puis ils demandent aussi dans ma famille qui c'est qui lit le mieux/ j'ai dit moi/ eh bien y avait d'autres questions où j'ai pas répondu
- 25E2 d'autres questions du formulaire où tu n'as pas répondu
- 26M oui

Annexe 11

Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 2

E1= enseignant UPE2A E2= enseignant L= Lasme

- 1E1 bon t'es un peu le dernier de notre liste c'est pas fait exprès/ Lasme/ résultats du DELF donc tu as réussi
- 2L merci
- 3E2 bravo
- 4E1 bravo à toi félicitations on est très contents pour toi
- 5L merci ((rires))
- 6E2 tu pensais l'avoir
- 7L ouais parce que l'oral c'était facile pour moi / et aussi vous nous aviez dit / si y a un mot qu'on comprend pas on a qu'à cocher / alors ça aussi ça m'a aidé
- 8E1 on va regarder un peu/ qu'est-ce qui a été dur/ facile
- 9L là le pique-nique c'était facile XXX ça c'était le plus facile pour moi XXX / après le reste // là je n'ai rien compris ici/ j'ai vu la flèche/ j'ai dit on cherche un point j'ai misé sur le 13
- 10E2 le plan oui c'était <+
- 11L et là où on doit écrire 40 mots <+
- 12E1 et là le formulaire tu y es arrivé
- 13L ouais n/nom date de naissance na/ nationalité/ adresse adresse élé// et là quel est ton livre préféré ((rires)) là je n'ai rien mis j'ai mis 1
- 14E1 tu as mis 1 ((...)) c'est le titre d'un livre
- 15L ouais je sais pas c'était quoi// et là/ c'était pas pareil le formulaire// plus difficile
- 16E1 et là la lettre t'as fait combien de mots à peu près tu t'en rappelles
- 17L là/ ah ouais/ à peu près c'était 25 ou 30/ j'ai écrit la lettre pour Amadou
- 18E2 et qu'est-ce que tu lui as dit alors
- 19L j'ai dit salut Amadou/ ça va/ c'est Lasme/ vacances ça va/ XXX ce que je ne connaissais pas j'ai écrit le début du mot si je comprends pas je laisse
- 20E1 tu as écrit le début du mot et pas la fin
- 21L voilà/ après à la fin j'ai essayé
- 22E1 et l'après-midi les oraux comment ça s'est passé
- 23L l'oral/ ouais ça c'était super facile pour moi/ c'est ça qui m'a aidé XXX j'ai regardé les cartes il fallait acheter du parfum/ ça c'était facile pour moi/
- 24E1 ok/ bon/ ben écoute/ tu vas bien dormir ce soir
- 25L ouais ouais ce soir quand même je vais bien dormir ((rires))
- 26E2 c'est le soulagement

Annexe 12

Transcription des entretiens semi-directifs compréhensifs n°3. Exemple 3

E1= enseignant UPE2A E2= enseignant O=Oumar

- 1O ça c'était difficile/ par là je pense / là y a des mails ici et ici / c'était compliqué j'ai mis quelques informations/ j'ai lu les questions/ ça là/
2E2 après t'as cherché
3O ouais ouais j'ai cherché / là /// les petites annonces/ j'ai pas bien compris/ j'ai écrit / à quelle heure//le cours de photographie// là j'ai écrit quelque chose/ qu'est-ce que vend/ c'était ordinateur/ je me souviens plus
4E1 non mais c'est pas grave si tu retrouves pas / et dans les autres exercices
5O ouais là adresse/adresse électronique / après moi j'ai mis mon adresse route de Bordeaux
6E2 ça c'était le piège oui/ et les questions autour des livres tu as réussi à répondre
7O ouais j'ai répondu/ non j'ai pas répondu tout ça/ famille ici là/ qui lit beaucoup /là j'ai //non ici je sais pas / parce que y avait pas beaucoup de temps
8E2 oui tu as regardé ta montre/ et ici combien de mots tu as écrit
9O madame ici j'ai pas compté/ mais j'ai écrit beaucoup quand même
10E2 d'accord
11O là quand même là je pense que c'était facile/ à réfléchir comment on écrit
12E2 est-ce que tu te rappelles à peu près ce que tu as écrit
13O ce que j'ai écrit/ ah XXX / j'ai répondu parce que / ton ami/ t'a écrit une lettre tu lui proposes une activité/ moi je lui ai proposé le cinéma/ c'est ça que je lui ai proposé moi/ après j'ai proposé que je veux venir encore/ mais j'ai écrit beaucoup
14E1 donc là c'était le niveau A1/ l'année prochaine niveau A2/ tu es motivé
15O ouais ouais je vais le faire ((...))
16E2 c'est ton premier diplôme en français / bravo
17O non XXX madame ((...)) moi je suis content de venir à l'école aussi// c'est bien// je regrette beaucoup parce que je suis pas allé à l'école avant// c'est/ mais/ c'est dommage
18E2 ((...))c'est maintenant// et c'est très bien
19E1 t'as commencé à bien te rattraper
20O c'est un peu difficile
21E2 courage pour la suite
22O merci madame/ on va le faire encore ou pas
23E1 cette année/ non

Annexe 13

Transcription de l'échange élèves/ enseignants à la suite du DELF blanc

E1=enseignant UPE2A ; E2 = enseignant stagiaire ; A= Amadou ; M= Mounaïssa T= Tantely ; F= Florim ; M1 = Madifing ; M2= Mamadi ; S=Sekou ; M3 = Mahamar ; O= Oumar ; A= Amadou ; M4= Massé ; M5= Moussa ; C= classe entière

- 1E1 Quelques petites remarques et puis après je vous laisse la parole /// donc des fois y en a pour écrire l'adresse ils ont regardé dans leur carnet/ Aujourd'hui ça va, c'est pas grave/ le jour du DELF vous n'aurez pas le carnet/ d'accord ?// Le carnet vous allez le montrer au début pour l'identité, et après vous allez le ranger/ Votre adresse <+ ((...)) votre adresse il faut bien la connaître et si elle est un petit peu trop longue on verra pour inventer une adresse plus courte/ d'accord/ Ça c'est la première chose// deuxième remarque/ j'ai observé // vous avez bien écouté ((euh)) vous avez bien écouté les consignes/vous avez bien respecté les différents temps /20 minutes pour ça après 30 minutes pour la compréhension écrite et après quand je vous ai dit de continuer la production écrite vous avez respecté les temps / Ça c'était très bien/ c'est important parce que le jour du DELF y a pas de professeur qui va vous dire il faut faire ça/ attention ça c'est fini/ maintenant il faut faire ça ou maintenant il faut faire ça / Alors, ça va être à vous de parler, vous allez répondre à deux questions et puis madame Daudé elle aura peut-être d'autres questions/ peut-être qu'elle va me compléter d'accord / On verra si <+ // si <+c'est une question que tu as /
- 2A ((Euh)) oui
- 3E1 alors commence
- 4A monsieur on/ le jour du DELF / c'est obligatoire / tu dois mettre ton/ ton/ adresse où t'habites ou tu peux inventer ?
- 5E1 alors tu peux inventer/ Mais c'est sûr/ c'est sûr qu'il y a un moment où on va te demander une adresse/ c'est le formulaire prénom adresse âge//donc si ton adresse elle est trop compliquée du coup tu peux/ on verra ça/ on va le préparer ensemble/ C'est bon ? Alors Mounaïssa première question/ y a deux questions/ alors la première on répond / qu'est-ce que vous avez trouvé facile ? Quel exercice était facile aujourd'hui ? Quel exercice/ ou qu'est-ce que vous êtes bien arrivés à faire ?
- 6M ben nous au début// au début c'était très facile pour moi mais ((euh)) ///après/ ça là <+
- 7E1 production écrite ?
- 8M oui
- 9E1 ou compréhension écrite ?
- 10M non c'est pas compréhension écrite
- 11E1 production écrite
- 12M oui ça c'était difficile pour moi
- 13E1 ok // Tantely
- 14T / ((euh)) la carte postale était difficile
- 15E1 tu n'avais pas d'idée ? Tu as écrit beaucoup toi/ Et tu as écrit assez vite/ C'est quoi qui était difficile alors pour toi ?
- 16T c'était écrit hopital /// j'ai pas bien compris.
- 17E1 tu n'as pas bien compris ce qui fallait écrire/ Florim /qu'est-ce qui était difficile pour toi ?
- 18F ((euh))// c'est quand y a l'école
- 19E1 ah quand c'est l'emploi du temps ?
- 20F ouais
- 21E1 Madifing qu'est-ce que tu as trouvé facile toi ?

22M1 ///

23E1 tout était difficile pour toi ?

24M1 //oui

25E1 y a des choses que t'as fait/ j'ai vu

26M1 ((euh)) // les voitures/ là où il y a les voitures j'ai pas bien compris

27E1 /alors Lasme ? Toi t'as été super concentré, c'est quoi que tu as bien réussi ?

28L moi/ moi c'est le début qui était facile

29E1 La compréhension orale

30L ouais/ la compréhension orale

31E1 Mamadi

32M2 moi/ pour moi c'était difficile monsieur <+

33M est-ce qu'on peut aller manger monsieur ?

34E1 non/on termine/ on s'écoute / Sekou ?

35S moi y a deux choses que j'ai compris/ c'est là où il y avait les voitures et là où on doit mettre l'adresse

36E1 Mahamar qu'est-ce que tu as bien réussi toi ?

37M3 Bon/ moi le début j'ai bien réussi///le reste c'était difficile un peu pour moi

38E1 Oumar// toi t'as travaillé tout seul/ t'as rien demandé/ qu'est-ce qui était facile ?

39O ((euh)) compréhension / compréhension écrite c'était un peu difficile// au début j'ai pas bien regardé/ mais le premier et le deuxième c'était plus facile

40E1 Amadou qu'est-ce que tu as bien réussi/ qu'est ce qui était difficile pour toi ? Ça m'intéresse beaucoup ce que vous dites là/

41A ((euh)) où ((euh)) Isabelle Isabelle Isabelle

42E1 ça c'est la compréhension écrite/ le message d'Isabelle

43A oui/ alors au début j'ai pas compris j'ai pas compris//ou est le message /mais c'est quoi je dois faire ? Où je dois écrire, où je dois///quand j'ai écrit le message ((euh)) quand j'ai lu le message j'ai vu que // mais je sais pas c'est où/ où je devais cocher ou quoi faire// Bon le reste/ c'était cool

44E1 Ok/ Massé ?

45M4 XXX

46E1 Moussa ça m'intéresse

47M5 premier/ c'était facile

48E1 la compréhension orale

49M5 oui c'était facile/ Le deuxième un peu facile/ Et le troisième, c'est le troisième qui était un peu dur pour moi.

50E1 moi j'ai une dernière question

51E2 et moi j'en ai deux après/ mais elles vont aller très vite

52A1 est-ce que vous avez eu assez de temps ou est-ce que vous pensez que c'était trop court

53A2 ah ben c'était une de mes questions/ alors levez la main si vous trouvez que vous avez eu assez de temps/ Qui a eu assez de temps// un/deux/ trois/ quatre// ok ///et qui n'a pas eu assez de temps ?

54A moi c'était pas trop, c'était pas court.

55M5 ouais le temps c'est un peu court/ mais c'est bon//c'est la production d'écriture j'ai pas eu le temps qui faut.

56E1 Mounaïssa t'as eu assez de temps ?

57M oui ((euh)) carte postale là c'était ((euh)) quoi l'hôpital ? ça marquait hôpital nana nanani/mais moi j'ai écrit tout ce que je voulais/ J'ai écrit je suis à Marseille

58E1 ((mmmm)) déjà tu as écrit quelque chose c'est bien

59L moi j'ai une question monsieur vous nous avez dit // chaque fois il faut essayer d'avoir au moins cinq points

60E1 oui il faut avoir au moins 5 ici, 5 ici, 5 ici // alors c'est pour ça qu'on va corriger vos copies/ comme au delf/ puis demain on vous expliquera les notes/ on verra tout ça demain/ les résultats/

- 61E2 et donc j'ai une dernière question et après//je pense qu'on vous libère/ est-ce que vous avez trouvé ça très différent aujourd'hui ce qu'on a fait du travail que vous faites avec monsieur C. et avec moi ?
- 62c oui oui
- 63A d'habitude/ monsieur quand on l'appelle d'habitude/ il vient nous aider/ aujourd'hui monsieur il dit non ((rises))
- 64E2 aujourd'hui pas d'aide
- 65A aujourd'hui y a pas monsieur aujourd'hui
- 66M moi je trouve c'est bien/ il faut continuer comme ça parce que // ((euh)) ça aide
- 67M2 moi j'ai trouvé difficile/ il doit apporter quoi ?
- 68L moi c'est la conversation que j'ai trouvé différente
- 69E1 compréhension
- 70E2 il y a beaucoup de choses à lire
- 71E1 alors une dernière chose/ le jour du DELF le mardi 15 mai/ ça sera un peu la même chose mais comme je vous avais dit dans un autre collège et mme Daudé et mme A. la professeur d'anglais elles vont vous accompagner pour vous montrer dans quelle salle vous êtes et à midi vont vous attendre// Ça sera à peu près la même chose/ A midi vous allez manger et l'après midi il y a la production orale / se présenter/ poser des questions et faire le dialogue Alors aujourd'hui on va pas faire l'oral/ l'après midi on va pas faire l'oral/ Là on fait que la partie du matin / Qui est sûrement plus difficile pour vous/ l'oral vous êtes un peu plus à l'aise // d'accord/ Demain on fera la correction de l'écrit
- 72M3 est-ce qu'on fait avec des autres élèves ?
- 73L ben oui.
- 74E1 il t'a répondu
- 75M3 avec des autres élèves ?
- 76E1 que vous ne connaissez pas/ Le jour du delf vous serez dans un collège/ un autre collège/ je sais pas encore lequel/je vous dirai lequel bientôt// je pense pas que ce soit ici / et après ben y aura une liste des élèves avec les salles et puis vous irez dans la salle qu'on vous dit/ salle 101, salle 102, vous cherchez votre étiquette comme ce matin/// Mounaïssa dans ses yeux on peut lire « a table » / Allez/ bon appétit.
- 77C bon appétit

Annexe 14

Questionnaire n°1 à destination de l'enseignant de l'UPE2A

1. Quels sont pour vous les besoins d'apprentissage prioritaires de vos élèves ?

Le déchiffrage et l'autonomie dans la lecture, l'encodage phonétique et orthographique, le lexique pour la compréhension et la production orale et les codes scolaires et culturels.

2. Quelles sont les spécificités de votre public cette année scolaire ?

Une majorité du groupe (12/15) présente des caractéristiques communes : mineurs non accompagnés, originaire d'Afrique de l'ouest (Guinée Mali Côte d'Ivoire), francophones, âgés de 14 à 16 ans, débutant en lecture, forte motivation pour les apprentissages liée à un projet de travail et de vie en France.

3. Sur quels critères sélectionnez-vous/ présentez-vous les élèves que vous inscrivez au DELF ?

Je sélectionne les élèves en fonction de leurs chances de réussite, les compétences déjà acquises et les marges de progrès estimées pour ceux qui n'ont pas encore le niveau. Les élèves sont souvent rapidement performants à l'oral, le critère principal reste donc l'accès à l'écrit (capacité à déchiffrer une consigne, un document, reconnaître assez de mots écrits pour réaliser les exercices oraux comme écrits). Un minimum d'autonomie dans les stratégies de lecture est nécessaire également.

4. Comment articulez-vous votre enseignement général avec la préparation au DELF ?

Les compétences évaluées au delf sont les mêmes que celles travaillées en cours : de façon indirecte, dans chaque séance il y a des choses qui servent au delf. A un moment de l'année, une période plus courte mais plus intensive est dédiée à la préparation explicite du delf.

5. Quel volume horaire est habituellement consacré à cette préparation ? (nombre de séances, nombre d'heures, nombre de séances par semaine, à partir de quand ?)

L'an passé, j'ai consacré 2 à 3h/semaine pendant 8 semaines avec uniquement les 7 élèves préparant le delf (les autres élèves étant pris en charge (cdi, inclusions...), sur les mois de mars et avril.

6. De manière générale, comment organisez-vous cette préparation au DELF ?

Une première étape de présentation de l'épreuve : modalités, calendrier, ...

Pour chaque compétence : exercice systématique d'entraînement sur le lexique, les structures indispensables puis entraînement sur un sujet blanc. Au cours des exercices, repérage et explicitation des difficultés et mise en place de « stratégie de survie » : automatisation de rédaction des formulaires, carte postale, invitation, donner des nouvelles et répondre à une invitation par exemple.

7. Quel matériel pédagogique utilisez-vous généralement ?

Création d'exercices adaptés au groupe, utilisation d'exercices de manuels de préparation au delf et annales.

8. Quelles sont les éventuelles limites que vous voyez à cette préparation ?

Le temps peut manquer pour que chaque élève arrive à s'appropriier les mots écrits et soit capable de les réutiliser dans de nouveaux exercices.

9. Selon vous, quelles pistes d'amélioration pourraient être apportées ?

Le matériel/les outils que les élèves peuvent emporter à la maison ou auxquels ils peuvent avoir accès pour travailler seuls : par exemple fournir aux élèves des enregistrements réalisés en classe des consignes les plus courantes pour qu'ils passent du temps hors-classe à se familiariser avec.

10. Dans l'idéal, quel dispositif pédagogique pourrait être mis en place afin d'augmenter les chances de réussite de vos élèves au DELF ?

Un entraînement avec un professeur et un « examen blanc » avec un autre + une grille perso d'évaluation à remplir au fur et à mesure des entraînements pour jalonner les attendus.

11. Selon vous, dans quelle mesure la passation de cet examen est-elle un facteur de motivation pour vos élèves ?

La préparation du delf a toujours été jusqu'à présent une grande source de motivation pour les élèves qui ont une image très valorisée de l'examen.

12. Selon vous, quel impact cette préparation au DELF exerce-t-il sur l'apprentissage du français pour vos élèves (accélération, retard...) ?

C'est un facteur de motivation qui entraîne une plus grande concentration lors des entraînements si le niveau est adapté et la fréquence raisonnable. Il y a un risque de découragement fort ou de dévalorisation de l'élève si celui-ci ne constate pas de progrès, les élèves sont très lucides sur le chemin à parcourir (décalage entre leur niveau et le niveau à atteindre).

13. Quelle utilité ou quelle valeur attribuez-vous personnellement au DELF et pour quelle finalité ?

Cela permet de valider et faire reconnaître des compétences par des pairs, autre que le seul enseignant de l'année en cours, valide un processus d'apprentissage, donne une lisibilité aux apprentissages réalisés dans le cadre scolaire auprès de futurs enseignants ou camarades de classe, soit auprès d'un employeur/recruteur pour un parcours de formation professionnel ou une recherche d'emploi. Côté enseignant le delf (création de sujet, passation, corrections) est l'occasion d'échanges et de rencontres autour des pratiques et des publics.

14. Après le jour de l'examen du DELF, quels sont généralement les retours d'expériences de la part de vos élèves ?

Les élèves présentent généralement un très fort niveau de stress avant l'examen, ainsi que le jour de l'examen et sont en général soulagés après, avec le sentiment que c'était parfois plus facile que ce à quoi ils s'attendaient. Ils réussissent mieux à l'oral et cela les rassure face aux épreuves écrites qu'ils trouvent toujours difficiles.

15. Quel est le taux de réussite moyen que vous avez constaté les années précédentes ?

Expériences variables selon les années : 100% quand les candidats sont bien choisis, à 0% quand les élèves présentés ne sont pas en mesure d'être prêts ou quand le niveau du delf auquel ils sont inscrits (A2) n'est pas adapté.

16. Constatez-vous un changement dans la motivation de vos élèves une fois le DELF passé ?

Oui, la fin du delf correspond aussi à la fin de l'année scolaire, possibilité de relancer la motivation par la préparation d'autres échéances comme l'assr, le psc1 ou GQS, sauf pour certains très stressés & qui ont beaucoup donné pour le delf n'ont plus l'énergie de se relancer dans une prépa à échéance imposée.

Annexe 15

Questionnaire n°2 à destination de l'enseignant de l'UPE2A

1. En quoi la préparation au DELF cette année a-t-elle été différente pour vous par rapport aux années précédentes, où vous prépariez seul vos élèves ?

Un projet en collaboration est plus motivant, travailler en équipe demande d'explicitier la démarche et permet une préparation plus précise de la séquence et des séances. La préparation au delf a commencé plus tôt dans l'année. Des élèves plus impliqués et demandeurs également.

2. Quels sont les bénéfices du fonctionnement conjoint mis en place que vous auriez éventuellement perçus ?

Le « confort » et l'efficacité accrue de travailler en petit groupe, et sans avoir à gérer, pour l'autre groupe, une activité parfois moins intéressante ou complètement différente (d'autres années, certains élèves étaient pris en charge au CDI par exemple ou travaillaient en autonomie sur une fiche ou un ordinateur).

Un gain d'énergie et de disponibilité pour l'enseignant.

Un repère hebdomadaire pour les élèves, un « rdv-delf » qui a semblé motiver une grande partie d'entre eux.

3. Quels sont les inconvénients du fonctionnement conjoint mis en place que vous auriez éventuellement perçus ?

Pas d'inconvénients détectés quant au fonctionnement, nécessité de s'entendre sur la démarche, la répartition des compétences, la progression et échanges réguliers indispensables.

Toujours des améliorations/évolutions possibles quant aux contenus.

4. Qu'est-ce qui précisément a le mieux fonctionné selon vous (le plus utile ? les progrès selon les compétences par exemple ?)

Le delf blanc pour aider élèves à se situer et se projeter

Les simulations d'entretien (salutations, mise en place, tirage au sort des sujets...)

Les dialogues simulés et le travail sur l'oral ont particulièrement motivé les élèves, leur offrant une réserve de motivation et confiance à exploiter dans la foulée et avant qu'elle ne s'épuise pour le travail difficile de l'écrit.

Les rituels de déroulement de séance : respecter le même déroulement en commençant et finissant par une activité ou l'élève est en réussite leur a permis d'être rapidement réceptifs aux activités d'entraînement proposés.

La répartition des compétences travaillées par chaque enseignant : gain de temps lors de l'explication des consignes et du déroulé de la séance.

5. A votre avis, l'impact de cette préparation a-t-il été le même sur les deux groupes ? (A+ et L)

Impacts différents : préparation qui a permis plus de progrès au groupe L car les compétences de lecture prérequis étaient présentes ou presque, à savoir être bien entré dans la lecture et avoir un lexique suffisant, être « petit lecteur et bon compreneur »

Impact intéressant global sur le groupe A+ divisé lui-même en deux : certains élèves avec un niveau très limite mais dont la maturité permettait de comprendre les enjeux et de progresser. Pour les autres à la compréhension plus faible et très peu lecteurs/scripteurs, il s'agit d'une expérience plus globale, l'échéance de l'examen arrivant trop tôt dans leur parcours d'apprentissage.

6. Selon vous, tous les élèves ont-ils profité de la préparation mise en place ?

Oui la préparation a apporté une occasion de travail et de progrès à chaque élève, quelque soit leur profil : les élèves prêts à passer le delf après une préparation, ceux qui le tenteront comme un entraînement /expérience car niveau écrit très fragile, et ceux qui le présenteront l'année prochaine après avoir progressé à l'écrit. Il n'y a que pour un seul élève que le projet delf n'était pas du tout adapté, il ne participait qu'à une séance par semaine sur les deux proposées.

7. D'autres remarques ?

Annexe 16

Sous-main distribué aux élèves

Lundi – Mardi - Mercredi – Jeudi – Vendredi – Samedi – Dimanche

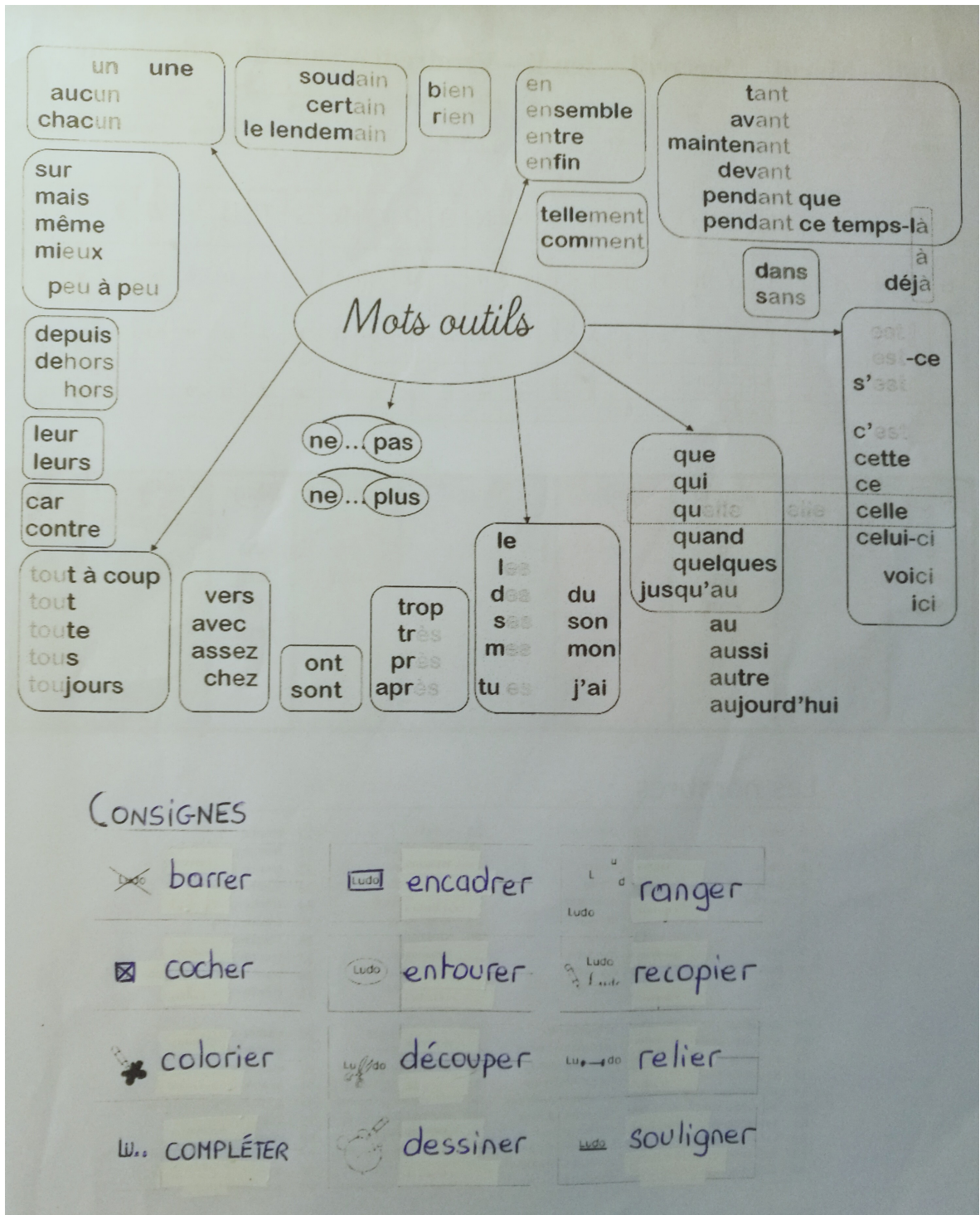
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre

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

Bleu	Vert clair	Jaune	Rouge	Indigo	Marron	Blanc	Vert foncé	Noir
e eu oeu	è ai ei et ê	o au eau	ou	in- im ain- aim un ein	on om	an am en em	é ez	oi

Les nombres

0 zéro	10 dix	20 vingt	30 trente
1 un	11 onze	21 vingt et un	31 trente et un
2 deux	12 douze	22 vingt-deux	32 trente-deux
3 trois	13 treize	23 vingt-trois	33 trente-trois
4 quatre	14 quatorze	24 vingt-quatre	34 trente-quatre
5 cinq	15 quinze	25 vingt-cinq	35 trente-cinq
6 six	16 seize	26 vingt-six	36 trente-six
7 sept	17 dix-sept	27 vingt-sept	37 trente-sept
8 huit	18 dix-huit	28 vingt-huit	38 trente-huit
9 neuf	19 dix-neuf	29 vingt-neuf	39 trente-neuf
60 soixante	70 soixante-dix	80 quatre-vingts	90 quatre-vingt-dix
61 soixante et un	71 soixante et onze	81 quatre-vingt-un	91 quatre-vingt-onze
62 soixante-deux	72 soixante-douze	82 quatre-vingt-deux	92 quatre-vingt-douze
63 soixante-trois	73 soixante-treize	83 quatre-vingt-trois	93 quatre-vingt-treize
64 soixante-quatre	74 soixante-quatorze	84 quatre-vingt-quatre	94 quatre-vingt-quatorze
65 soixante-cinq	75 soixante-quinze	85 quatre-vingt-cinq	95 quatre-vingt-quinze
66 soixante-six	76 soixante-seize	86 quatre-vingt-six	96 quatre-vingt-seize
67 soixante-sept	77 soixante dix sept	87 quatre-vingt-sept	97 quatre-vingt-dix-sept
68 soixante-huit	78 soixante-dix-huit	88 quatre-vingt-huit	98 quatre-vingt-dix-huit
69 soixante-neuf	79 soixante-dix-neuf	89 quatre-vingt-neuf	99 quatre-vingt-dix-neuf
100 cent	1000 mille	1000 mille	1000 mille
200 deux cents	2000 deux mille	10 000 dix mille	10 000 dix mille
300 trois cents	3000 trois mille	100 000 cent mille	100 000 cent mille
400 quatre cents	4000 quatre mille	1 000 000 un million	1 000 000 un million
500 cinq cents	5000 cinq mille	10 000 000 dix millions	10 000 000 dix millions
600 six cents	6000 six mille	100 000 000 cent millions	100 000 000 cent millions
700 sept cents	7000 sept mille	1 000 000 000 un milliard	1 000 000 000 un milliard
800 huit cents	8000 huit mille		
900 neuf cents	9000 neuf mille		



CONSIGNES

barrer

encadrer

ranger

cocher

entourer

recopier

colorier

découper

relier

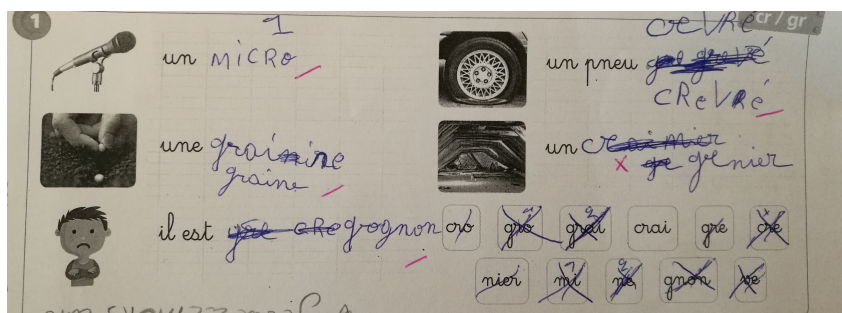
COMPLÉTER

dessiner

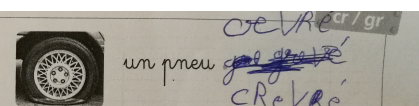
souligner

Annexe 17 Productions écrites des élèves du groupe A+

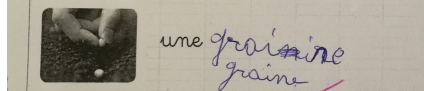
1



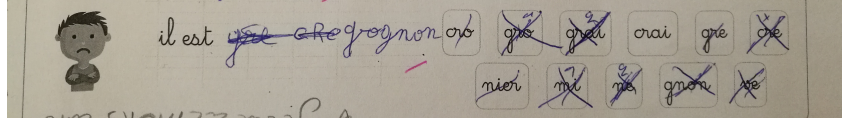
un ¹micro



un pneu ~~de gomme~~
crevé



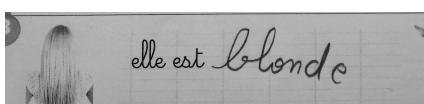
une graine
graine



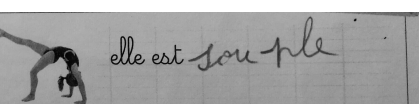
il est ~~de gomme~~

o	g	o	g	o	g	o	g
n	i	e	r	a	i	e	e

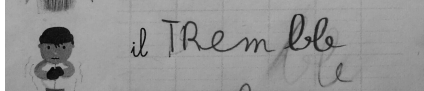
Lasme, mars 2018



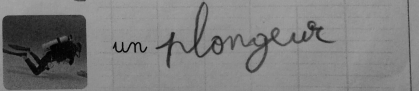
elle est blonde



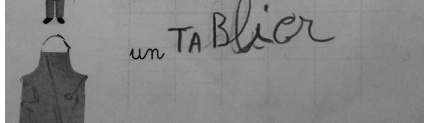
elle est souple



il tremble



un plongeur

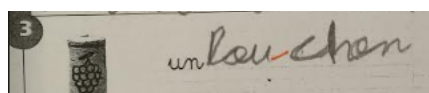


un tablier

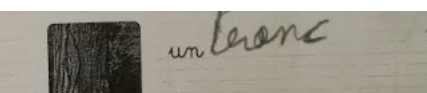
bl	pl	bl	pl	bl	pl	
de	tr	so	geur	voir	er	ta

Lasme, mai 2018

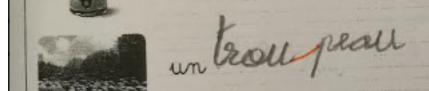
3



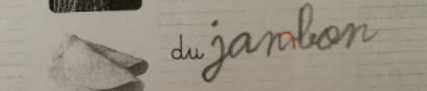
un bouchon



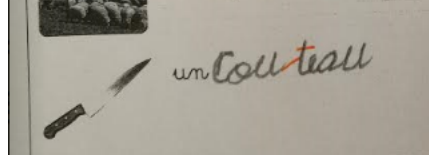
un tronc



un troupeau



du jambon

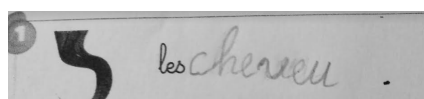


un couteau

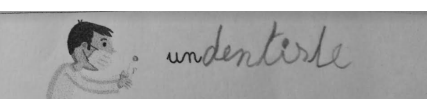
tr	tr	bon	bon	cou
jam	chon	teau	teau	

Amara, mars 2018

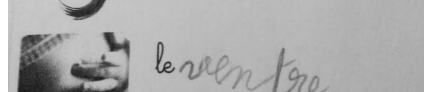
1



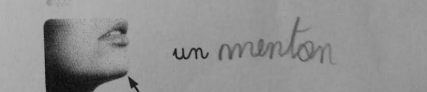
les cheveux



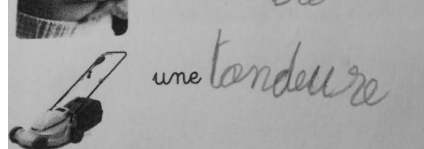
un dentiste



le ventre



un menton



une tondeuse

veu	ven	meu	men	den	deu	
ton	che	ton	tis	se	te	tr

Amara, mai 2018

Annexe 18
Productions écrites d'un élève du groupe L (Oumar)

<p>COUCOU! ÇOUVA? Jé soui en vacanse en TINISI Je viste blan sachose Je rencotre hve belle fille Je que j'aime bien! ça çaque jour Je soui souk la MÉR Je mamise avque se geniale Je mange te Boisson TOUT le jour ici il fai cha cheu zo déglire Je viendré LUNDI</p>	<p>Yvon Mazet rue du Commandant Héris 78 125 La Boissière France</p>
---	---

Production écrite d'Oumar, mi-mars 2018

bonjour Claude TU vas bien? Je suis content
 de tons invitation Je viendrai a mardi 25 Juin
 vére 17h45. Est que je vé apportes des bobbo
 et du coca? Je sai ça te plérés bon, merci
 de ton invitation, Je vélloue TU pass bonjourte
 a ta MÉR Merci bien!! A bientôt,
 A A UIC MA BO

Production écrite d'Oumar, mai 2018

Annexe 19

Grille d'évaluation de la production écrite A1 (source CIEP)

EXERCICE 1

10 points

1 point par réponse. On ne tiendra pas compte de l'orthographe, sauf si celle-ci gêne la compréhension des informations données.

EXERCICE 2

15 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2					
Correction sociolinguistique Peut utiliser les formes les plus élémentaires de l'accueil et de la prise de congé. Peut choisir un registre de langue adapté au destinataire (tu/vous).	0	0.5	1	1.5	2					
Capacité à informer et/ou à décrire Peut écrire des phrases et des expressions simples sur soi-même et ses activités.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle. Peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser avec un contrôle limité des structures, des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Cohérence et cohésion Peut relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et », « alors ».	0	0.5	1							

Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire.....	6
Introduction.....	8
Partie 1. Présentation du cadre et du projet.....	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DU STAGE.....	11
1. Le micro-contexte : l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (non scolarisés antérieurement) du collège Gilbert Dru.....	11
1.1. Le terrain de stage.....	11
1.2. Le fonctionnement de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement du collège Gilbert Dru.....	12
2. Les élèves de l'UPE2A NSA : parcours et profils scolaire.....	13
2.1. Une relative homogénéité.....	13
2.2. Portraits d'élèves.....	15
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE : LA PRÉPARATION AU DIPLÔME D'ÉTUDE EN LANGUE FRANÇAISE.....	19
1. Quel est l'intérêt d'obtenir le DELF ?.....	19
2. La commande de stage.....	20
CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE SUIVIE.....	22
1. Entre observation directe et observation participante.....	22
2. Les entretiens et les questionnaires.....	25
2.1. Les entretiens auprès des élèves.....	25
2.2. Les questionnaires à destination de l'enseignant de l'UPE2A NSA.....	26
3. La collecte de documents écrits.....	27
4. Une démarche conjointe avec l'enseignant de l'UPE2A NSA.....	28
4.1. Les premières réflexions.....	28
4.2. La répartition.....	29
Partie 2. Ancrage théorique.....	32
CHAPITRE 4. FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	33
1. Ce que disent les textes officiels.....	33
1.1. Le code de l'éducation.....	33
1.2. Les circulaires régissant la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés en France.....	34
1.3. Une définition de l'inclusion scolaire selon l'UNESCO.....	35
2. La motivation, un levier pour la réussite scolaire?.....	37
2.1. Éléments de définition.....	37
2.2. La pédagogie de projet : une manière d'agir sur la motivation des élèves.....	38
3. Différencier la pédagogie, une nécessité.....	39
3.1. L'intérêt de la différenciation pédagogique.....	40
3.2. Comment la mettre en place en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants?.....	41
CHAPITRE 5. QU'ENSEIGNE-T-ON ET QU'ÉVALUE-T-ON EN PRÉPARANT AU DELF A1 ?.....	43
1. Français langue étrangère, français langue maternelle, français langue seconde, français langue de scolarisation ?.....	43
1.1 Éléments de définition.....	43
1.2 Quelle didactique du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés?.....	45
1.3 Et pour le DELF ?.....	46

2. Ce qu'est le DELF.....	47
2.1 Historique.....	47
2.2 Spécificités, structure et objectifs.....	48
3. Le DELF scolaire A1 : détail des épreuves.....	49
3.1 Les compétences visées.....	49
3.2 Le déroulement des épreuves.....	52
4. L'évaluation des compétences : de quoi s'agit-il ?.....	53
4.1 Les différents types d'évaluation.....	53
4.2 Quel type de compétences évaluer ?.....	54
CHAPITRE 6. CONSÉQUENCES ET ENJEUX DE L'ALLOPHONIE ET DE LA NON SCOLARISATION ANTÉRIEURE DES ÉLÈVES SUR L'ACQUISITION/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	56
1. Être mineur non accompagné en France : apprendre la peur au ventre ?.....	56
1.1 Des parcours de vie éprouvants.....	56
1.2 Un rapport à l'école singulier.....	58
2. Acquérir/apprendre une langue étrangère : les mécanismes à l'œuvre.....	60
2.1 Entre innéisme et socioconstructivisme.....	60
2.2 L'interlangue des apprenants.....	63
3. Entrer tardivement dans l'écrit.....	64
3.1 Les stades de l'apprentissage de la lecture-écriture.....	64
3.2 Et lorsqu'on entre dans la lecture en langue seconde ?.....	66
Partie 3 – Description et analyse du projet.....	68
CHAPITRE 7. LE DÉROULEMENT DU DISPOSITIF.....	69
1. Méthode d'enseignement.....	69
1.1. Les manuels.....	69
1.2. Les autres outils.....	72
2. Déroulement d'un cours type.....	73
2.1. Présentation des rituels.....	74
2.2. L'entraînement à des activités type « DELF ».....	75
3. Les enseignements du DELF blanc.....	76
3.1. Choix du sujet et conditions dans lesquelles ont été passé l'examen blanc.....	76
3.2. Procédures et réactions des élèves.....	77
3.3. Résultats au DELF blanc et enseignements que l'on peut en tirer.....	79
CHAPITRE 8. ANALYSE DU DISPOSITIF.....	82
1. La réception du projet par les différents acteurs.....	82
1.1. Un impact sur la motivation des élèves ?.....	82
1.2. Les bénéfices du petit groupe de besoin.....	83
2. Des progrès ?.....	84
2.1. Quelle évolution de l'interlangue des apprenants ?.....	84
2.2. Une meilleure connaissance du DELF et des stratégies ?.....	87
3. Interprétation des résultats au DELF.....	89
3.1. Remarques sur le déroulement de la journée.....	89
3.2. Les résultats.....	90
3.3. L'annonce aux candidats.....	91
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	96
Sigles et abréviations utilisés.....	97

Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99
Table des matières.....	124

MOTS-CLÉS : DELF A1 junior/scolaire, UPE2A, EANA NSA, motivation, entrée tardive dans la lecture

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la création d'un dispositif de préparation au diplôme d'études en langue française niveau A1 dans une unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés en France, au collège. Le public d'adolescents étant non ou peu scolarisé antérieurement, la problématique est la suivante : en quoi, en plus de l'obtention éventuelle d'un diplôme, un module d'enseignement spécifiquement dédié à la préparation au DELF permet de faire progresser tous les élèves allophones non scolarisés antérieurement de l'UPE2A, dans leur acquisition du français, aussi bien oral qu'écrit ? Après une première partie présentant le contexte du stage, la partie théorique s'attachera à explorer le cadre institutionnel régissant la scolarité des EANA, s'interrogera sur les concepts de réussite scolaire, de motivation, sur l'examen du DELF, sur l'acquisition/apprentissage du français langue étrangère et seconde. Une dernière partie sera consacrée à la description du module mis en place et à son analyse, en prenant appui sur les entretiens conduits auprès des élèves et sur leurs productions écrites.