



HAL
open science

Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha

Anna Choplin

► **To cite this version:**

Anna Choplin. Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02161050

HAL Id: dumas-02161050

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02161050>

Submitted on 20 Jun 2019

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.



Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha

Une expérimentation en CAP Agent Polyvalent de
Restauration

Anna CHOPLIN

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2, mention Didactique des langues - 30 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha

Une expérimentation au sein des matières professionnelles du
CAP Agent Polyvalent de Restauration

Anna CHOPLIN

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2, mention Didactique des langues - 30 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

*J'ai marché jusqu'à vous
J'ai eu peur je l'avoue
À chaque pause chaque trêve
Mille fois j'ai fait ce rêve
Je lisais mon nom sur vos lèvres*

*J'ai marché jusqu'à vous
Je suis là voyez-vous
Mille fois j'ai fait le vœu
Je vous en fais l'aveu
De me voir un jour dans vos yeux.*

(Paroles de la chanson « J'ai marché jusqu'à vous », de Kaddour Hadadi, 2017)

Remerciements

Je tiens à remercier, en premier lieu, ma directrice de mémoire, Françoise Boch, pour ses précieux conseils, son soutien, sa disponibilité et ses relectures avisées.

Merci au CASNAV d'avoir financé ce stage et de m'avoir ainsi permis de le réaliser au sein du lycée professionnel Jacques Prévert. Merci en particulier à Maryse Vincent pour m'avoir guidée dans les objectifs à poursuivre dans le cadre de ce stage.

Un grand merci également à l'équipe enseignante du CAP APR du lycée Jacques Prévert pour avoir accepté de mener avec moi cette expérimentation. Un merci particulier à Rebiha Tingle pour m'avoir épaulée pendant cinq mois et intégrée dans ses cours d'alphabétisation si vivants : j'emporte avec moi ta créativité et ton énergie à revendre.

J'ai été touchée par l'accueil chaleureux et la bienveillance de l'équipe administrative et de tous les enseignants du lycée.

Je souhaite bien sûr remercier les élèves du CAP APR du lycée Jacques Prévert, et pas seulement pour les très bons plats que vous avez concoctés tout au long de ce stage ! Merci de m'avoir accueillie dans votre classe et d'avoir participé à ce projet. Un merci particulier aux élèves allophones : c'est grâce à votre détermination et votre si grande envie d'apprendre que je me rappelle pourquoi j'ai choisi ce métier.

J'adresse également mes remerciements à Guillaume Cornu pour ses conseils judicieux qui m'ont aidée à réaliser mon projet d'ingénierie.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement mes grands-parents, pour leur relecture attentive, rigoureuse... Et contre la montre !

Un merci spécial à Thibaut, pour sa présence, son soutien et sa patience infinie pendant les moments de doute et de travail intense. Et merci à mes amis et à ma famille d'être là.



DÉCLARATION

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

NOM : CHAPLIN.....

PRENOM : ANNA.....

DATE : 29/04/2019.....

SIGNATURE :

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 8 |
| Partie 1 - Présentation du terrain de stage | 10 |
| Chapitre 1. La scolarité des élèves allophones de plus de 16 ans nouvellement arrivés en France : le cas du lycée professionnel | 11 |
| 1. Les EANA de plus de 16 ans | 11 |
| 2. Le choix du lycée professionnel : pour quels profils d'élèves allophones ? | 13 |
| 3. Le principe de l'inclusion..... | 14 |
| 4. La situation de vie extra-scolaire des EANA : un frein à l'apprentissage ?..... | 15 |
| Chapitre 2. Présentation du contexte d'intervention du stage | 17 |
| 1. Le lycée professionnel Jacques Prévert à Fontaine : un fort engagement dans l'accueil des élèves allophones..... | 17 |
| 2. Le CAP Agent polyvalent de restauration : organisation des enseignements..... | 18 |
| 3. Le public du CAP APR : une majorité d'élèves allophones | 19 |
| 4. Les missions du stage | 24 |
| Chapitre 3. De l'enquête de terrain à l'élaboration du projet..... | 27 |
| 1. Objectifs et méthodologie de l'enquête de terrain..... | 27 |
| 2. Recueil et analyse des données : identification des difficultés et des éléments de réussite..... | 32 |
| 3. Solutions envisagées pour répondre aux besoins et pallier les contraintes | 46 |
| 4. Vers l'élaboration du projet : collaboration avec les enseignantes de biotechnologie et de FLE | 48 |
| Partie 2 - Cadre théorique | 49 |
| Chapitre 1. Les EANA post-alpha de plus de 16 ans : profils et besoins en CAP APR | 50 |
| 1. Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littératie : tentatives de définitions..... | 50 |
| 2. Les spécificités du profil post-alpha..... | 53 |
| 3. Français langue de communication, français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques : les besoins en français en CAP APR..... | 56 |
| Chapitre 2. L'inclusion des élèves allophones : quelles approches didactiques ? | 59 |
| 1. Le lien avec l'enseignant de FLE : connaissance du public et détermination d'objectifs disciplinaires réalistes | 59 |
| 2. Compétences langagières, compétences disciplinaires | 61 |
| 3. Besoins particuliers, groupe-classe : quel équilibre ? | 62 |

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 3. Adapter des supports écrits de classe ordinaire aux difficultés des élèves allophones post-alpha | 66 |
| 1. Fondamentaux disciplinaires et niveaux de formulation..... | 66 |
| 2. Accessibilité d'un support écrit : l'importance du visuel, de la forme et le décryptage de l'implicite | 69 |
| 3. La nécessité de l'appropriation du lexique pour la mémorisation : recopier, s'exercer, manipuler | 70 |
| Partie 3 - Modélisation de supports de cours écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha : élaboration, évaluation et perspectives | 73 |
| Chapitre 1. Méthodologie utilisée pour l'élaboration et l'expérimentation de supports écrits de cours adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha | 74 |
| 1. Une démarche de recherche-action | 74 |
| 2. Choix du support initial, analyse de ses difficultés et du lexique fondamental | 75 |
| 3. Co-conception de supports adaptés avec les enseignantes de FLE et de biotechnologie | 78 |
| 4. Réflexions croisées sur la façon d'animer un cours avec un support adapté | 80 |
| 5. Recueil des résultats : grilles d'observation, questionnaires et entretiens | 81 |
| Chapitre 2. Analyse des résultats de l'expérimentation des outils | 83 |
| 1. Une forte adhésion de la majorité des élèves : un facteur de réussite ? | 83 |
| 2. Des réticences du côté des enseignantes | 86 |
| 3. De l'expérimentation du support au guide pédagogique..... | 88 |
| Chapitre 3. Bilan critique et perspectives..... | 90 |
| 1. Bilan critique | 90 |
| 2. Les perspectives de recherche | 91 |
| Conclusion..... | 93 |
| Bibliographie | 95 |
| Filmographie | 99 |
| Sitographie | 99 |
| Sigles et abréviations utilisés | 100 |
| Table des illustrations..... | 101 |
| Table des annexes..... | 102 |
| Table des matières | 146 |

Introduction

Sensible à la question de l'accueil et de l'insertion des personnes migrantes dans la vie sociale, culturelle, éducative et professionnelle française, j'ai décidé de réaliser mon stage au CASNAV¹ de l'académie de Grenoble. Ayant déjà eu l'opportunité d'animer des ateliers sociolinguistiques auprès de deux associations accueillant des adultes migrants, c'est auprès de jeunes que je souhaitais cette fois travailler. En accord avec ma tutrice du CASNAV, le choix de mon terrain de stage s'est porté sur le lycée professionnel Jacques Prévert à Fontaine, et en particulier sur le CAP² Agent Polyvalent de Restauration (dorénavant APR).

La décision d'effectuer mon stage au lycée professionnel Jacques Prévert n'est pas un hasard. Ce lycée accueille en effet de nombreux élèves allophones, en particulier en CAP. À titre d'exemple, cette année scolaire 2018-2019, 12 jeunes allophones sur 22 élèves sont présents en première année de CAP APR, dont la moitié en situation de post-alphabétisation. Au vu des difficultés exprimées par les enseignants pour prendre en charge ces élèves allophones dans leur classe, il a été décidé que j'interviendrais, pendant cinq mois, auprès du CAP APR de ce lycée. Les objectifs, fixés par le CASNAV, étaient d'identifier les difficultés réelles rencontrées par ces enseignants et leurs élèves mais également les éléments de réussite. À partir des résultats de cette enquête de terrain approfondie, j'ai été chargée de proposer des solutions en créant des outils appropriés au contexte d'intervention.

Arrivée dans le lycée, de nombreux questionnements ont accompagné mes premières observations. Quels sont les besoins et les difficultés réels des enseignants et des élèves allophones ? Concordent-ils avec ceux qui m'ont été décrits par le CASNAV ? À qui (enseignants, élèves) et à quoi devront servir ces outils exactement (réussite du CAP, insertion dans la vie professionnelle) ? Dans quel cadre ces outils seront-ils utilisés ? Comment intégrer ces outils à un ordre établi et rigoureux qu'est le fonctionnement d'un CAP ? Comment travailler en concertation avec les enseignants et comment récolter leur adhésion à ces outils ? Comment répondre à des besoins très spécifiques liés à une situation de post-alphabétisation dans une situation d'inclusion scolaire ?

Je me suis rapidement aperçue que la plupart des élèves allophones du CAP APR présentaient des difficultés dans l'acquisition du lexique professionnel de leur filière et que leur faible maîtrise de l'écrit constituait un obstacle à la compréhension de celui-ci. Il a donc

¹ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

² Certificat d'Aptitude Professionnelle

été décidé que je créerais des outils permettant d'aider les enseignantes à transmettre ce lexique professionnel au sein des matières professionnelles. Dès lors : quels outils créer pour les enseignantes de biotechnologie afin de permettre une meilleure transmission du lexique professionnel aux élève allophones post-alpha de CAP APR ? L'enjeu étant de simplifier les enseignements professionnels tout en gardant une démarche collective d'apprentissage, adapter des supports de cours écrits aux difficultés des élèves allophones post-alpha semble être une solution appropriée. Cela étant, jusqu'à présent, il n'existe pas d'études permettant de savoir si ces supports trouvent l'adhésion de ce public d'élèves et des enseignantes de biotechnologie. Appuyée sur une enquête de terrain fouillée et sur mon cadre théorique, ma réflexion a abouti à la question de recherche suivante : *Dans quelle mesure l'adaptation de supports de cours écrits existants, aux difficultés d'élèves allophones post-alpha, recueille-t-elle l'adhésion des élèves et des enseignantes de biotechnologie de CAP APR ?*

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la description de mon terrain de stage. Il s'agira tout d'abord d'exposer le processus et les modalités de scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans, en particulier en lycée professionnel. Dans un second temps, je présenterai le lycée professionnel dans lequel je suis intervenue, sa politique d'accueil des élèves allophones et le CAP APR. Je décrirai également les missions qui m'ont été confiées par le CASNAV. Enfin, j'exposerai mon enquête de terrain, la méthodologie choisie et les résultats.

La seconde partie de ce mémoire sera dédiée au cadre théorique de ma recherche. Il s'agira de présenter les spécificités du public d'élèves allophones post-alpha de CAP APR en termes de profils et de besoins dans l'apprentissage du français. Je consacrerai ensuite un chapitre aux approches didactiques liées à l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire. Enfin, je présenterai les avantages de l'adaptation de supports de cours existants aux difficultés d'élèves post-alpha pour développer les compétences lexicales dans un objectif d'insertion professionnelle.

Une troisième partie présentera les résultats de mon projet d'ingénierie. Il sera d'abord question de développer la méthodologie utilisée pour la conception et l'expérimentation de supports adaptés, puis d'exposer les résultats de cette expérimentation et enfin d'en proposer un bilan critique. Des pistes d'amélioration de l'outil créé et de son utilisation seront détaillées, ainsi que les perspectives de recherche ouvertes par les résultats.

Partie 1

-

Présentation du terrain de stage

Chapitre 1. La scolarité des élèves allophones de plus de 16 ans nouvellement arrivés en France : le cas du lycée professionnel

1. Les EANA³ de plus de 16 ans

Depuis 2013, les jeunes allophones de plus de 16 ans sont toujours plus nombreux en France et l'académie de Grenoble doit elle aussi faire face à cette arrivée massive. Chaque situation de séjour en France de ces jeunes est singulière : ils peuvent être majeurs ou mineurs, accompagnés par leurs parents ou seuls, en situation régulière ou non. Depuis 2013, les mineurs non accompagnés (dorénavant MNA) arrivent massivement en France et représentent une très grande partie des élèves allophones de plus de 16 ans. Selon la Mission Mineurs Non Accompagnés (2018 : 5), en 2017 par exemple, 14 908 personnes ont été déclarées MNA en France, contre 2 555 en 2013 : les effectifs ont été quintuplés en quatre ans. L'année 2017 est la plus significative en termes d'arrivées des MNA : on compte 8 054 personnes déclarées MNA en 2016 contre 14 908 en 2017 (soit une augmentation de 85% en seulement un an). Il s'agit de scolariser ces jeunes, qui, pour les plus de 16 ans ne bénéficient plus de l'obligation d'instruction. Quelles solutions leur sont proposées ?

1.1. L'arrivée massive des mineurs non accompagnés étrangers

Un mineur est considéré comme non accompagné « lorsqu'aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national ou ne le prend effectivement en charge et ne montre sa volonté de se voir durablement confier l'enfant, notamment en saisissant le juge compétent » (MMNA, 2016 : 1). Les MNA étrangers sont des jeunes qui quittent leur pays seuls et souvent sans ressources à la recherche d'une vie meilleure. Selon Coron (2018), le nombre de MNA a été multiplié par 3 en France entre 2014 et 2017, et par 10 en Isère pendant ces trois ans, passant de 140 à 1 238. Dans ce département, c'est en 2016 et en 2017 que les arrivées ont été les plus nombreuses. La figure 1 ci-après montre l'augmentation du nombre d'arrivées de MNA en Isère entre 2014 et 2017.

Suite en page suivante.

³ Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

Nombre d'arrivées en Isère

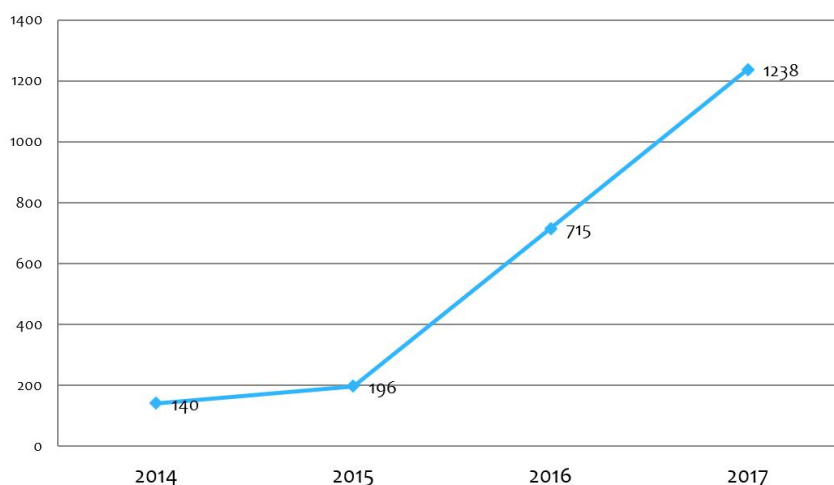


Figure 1. Nombre d'arrivées de mineurs non accompagnés en Isère entre 2014 et 2017 (Coron, 2018).

Ces jeunes, dont 76% ont entre 16 et 17 ans, sont pour 95% des garçons et viennent principalement d'Afrique de l'Ouest : Guinée, Mali ou Côte d'Ivoire (Coron, 2018). Les difficultés que rencontrent ces pays sont multiples (chômage, guerres ethniques, conditions de vie précaires, défaillances de l'éducation publique, etc.) et expliquent la venue de ces jeunes. La France a dû et doit faire face à cette arrivée massive dans l'urgence. Reconnaissance officielle de la minorité des jeunes, droit à la protection de l'enfance, scolarisation sont des étapes qui se font dans des conditions souvent déplorables, par manque de moyens et de temps (Oujdi, 2016). Cela ne fera pas l'objet de ce mémoire, bien qu'il y ait tant à dire. Toujours est-il que c'est ce public qui compose majoritairement le CAP dans lequel j'interviens.

1.2. Le processus de placement des EANA de plus de 16 ans

Si, depuis 2013, les élèves allophones de plus de 16 ans sont pour beaucoup d'entre eux des mineurs non accompagnés, nombre d'entre eux ont aujourd'hui atteint leur majorité (c'est le cas pour 9 élèves allophones sur 12 du CAP APR dans lequel j'interviens). Comment se construit le parcours scolaire de ces jeunes de plus de 16 ans, majeurs et mineurs ? Selon la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés : « Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des

structures d'accueil existantes ». En effet, après 16 ans, la scolarité n'étant plus obligatoire, il s'agit pour le CASNAV de trouver des solutions pour ces jeunes. Cependant, les établissements n'ont pas de droit de regard sur leur situation administrative : « L'inscription, 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 »⁴. Trouver des solutions représente un fort enjeu, puisque la scolarité est un élément important qui peut jouer en la faveur des jeunes pour rester sur le territoire français.

Le CASNAV doit ainsi faire des choix, souvent dans l'urgence, en prenant en compte les dimensions administrative, juridique, économique et sociale de la situation de ces jeunes, en plus de l'enjeu strict d'instruction. Ainsi, pris par l'urgence administrative, certains jeunes proches de la majorité n'ont parfois pas le temps d'acquérir suffisamment de bases du français (notamment à l'écrit) dans des dispositifs particuliers tels que les UPE2A⁵ et se retrouvent de façon précoce dans des formations professionnalisantes telles que les CAP.

Différentes étapes jalonnent le parcours des élèves allophones, de leur arrivée en France à leur affectation dans un établissement : le test de positionnement au CIO⁶ en langue d'origine, mathématiques et français (s'ils ont des notions), l'affectation dans un établissement selon leur profil et leur niveau, l'inscription et l'accueil dans celui-ci. Les élèves sont inscrits en classe ordinaire et bénéficient, selon leurs besoins, d'un certain nombre d'heures de cours de FLE ou d'alphabétisation. Le choix des cours de classe ordinaire qu'ils suivent se décide selon leurs compétences et leur scolarité antérieure.

2. Le choix du lycée professionnel : pour quels profils d'élèves allophones ?

Le lycée professionnel (et en particulier le CAP) est souvent une priorité pour le devenir de ces élèves allophones proches de la majorité. En effet, cette orientation leur permet d'apprendre un métier afin de s'insérer rapidement professionnellement et d'avoir des arguments pour pouvoir rester en France (notamment pour les jeunes majeurs qui, sans papiers, risquent l'expulsion). Cependant, les vœux d'orientation des élèves allophones (formulés sur la plateforme Affelnet) sont souvent différents de leur affectation réelle : beaucoup d'entre eux sont orientés vers des CAP « délaissés » où de nombreuses places sont

⁴ Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002, Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.

⁵ Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

⁶ Centre d'Information et d'Orientation

vacantes, après un court passage en UPE2A ou MLDS⁷ FLE. Néanmoins, la plupart d'entre eux démontrent une grande volonté et une envie de réussir. De plus, pour les jeunes peu ou pas scolarisés antérieurement (et donc faibles lecteurs-scripteurs), il est intéressant de suivre une formation avec une grande part de pratique, puisque la théorie est difficile, d'autant qu'elle passe beaucoup par l'écrit.

3. Le principe de l'inclusion

Depuis 2012, l'Éducation nationale prône l'inclusion des élèves allophones. La mouvance actuelle est de proposer à ces élèves, longtemps relégués en classe d'accueil, de suivre le plus rapidement possible le cursus ordinaire de scolarité, comme les élèves francophones. La circulaire n° 2012-141 (2012) officialise cette volonté de l'institution d'inclure les élèves allophones : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ».

Ces élèves ont également tous le droit de suivre des cours de FLE ou d'alphabétisation (UPE2A-NSA⁸) en parallèle des cours ordinaires pendant un an, afin de progresser en français. Il peut même arriver pour certains élèves allophones non scolarisés antérieurement d'être pris en charge par des dispositifs d'apprentissage du français pendant deux ans. Néanmoins, ces cours sont parfois insuffisants pour acquérir des bases solides en français et cette idée d'inclure à tout prix pose question à de nombreux enseignants. Ceux-ci regrettent le manque de moyens et de formation pour pouvoir accueillir utilement ces élèves dans leurs classes, même si le discours officiel souligne que : « la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives » (Circulaire n° 2012-141, 2012).

Réussir l'inclusion est particulièrement difficile dans le CAP APR dans lequel j'interviens, lorsque s'ajoutent des problématiques d'analphabétisme. Bien que je sois convaincue que l'inclusion scolaire de tous les enfants soit un principe fondamental pour permettre l'égalité des chances, il faut cependant que cette inclusion soit accompagnée et réaliste et qu'elle soit productive pour les élèves d'une part et les enseignants d'autre part. Il semble que l'inclusion atteigne ses limites quand les élèves allophones en situation de post-alphabétisation sont inclus dans tous les cours des classes ordinaires et suivent seulement

⁷ Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

⁸ Non Scolarisé Antérieurement.

deux heures de cours d’alphabétisation par semaine. C’est le cas pour de nombreux élèves allophones de CAP APR et les enseignants sont démunis face à cette réalité.

À ce propos, la circulaire indique qu’une maîtrise suffisante de l’écrit doit être acquise avant d’intégrer la classe ordinaire :

« Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l’année une classe du cursus ordinaire dès qu’il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l’oral et à l’écrit, et dès qu’il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l’école ou de l’établissement »⁹.

Cependant, ces prescriptions ne peuvent pas toujours être respectées, notamment en ce qui concerne les jeunes de plus de 16 ans, étant donné l’arrivée massive des mineurs non accompagnés depuis cinq ans et pour les raisons déjà évoquées relatives à leur âge et à leur situation administrative. J’exposerai ces questionnements des enseignants concernant l’inclusion des EANA dans le chapitre trois de cette partie, consacré à mon enquête de terrain.

4. La situation de vie extra-scolaire des EANA : un frein à l’apprentissage ?

Même quand les élèves allophones ont réussi à venir à bout de leur parcours du combattant pour avoir le droit à une scolarité, ils restent confrontés à de nombreuses difficultés liées à leur situation précaire. Bien qu’ils soient aidés par des associations (par exemple l’ADATE¹⁰ à Grenoble) qui s’occupent notamment de les accompagner socio-juridiquement, ces difficultés et leur vécu peuvent avoir une influence sur leur apprentissage. En effet, selon Lemaire (2012 : 49), « la perte des repères affectifs, sociaux, quotidiens qu’entraîne l’immigration peut clairement affecter le processus d’apprentissage ». Bien que ces difficultés soient souvent compensées par une forte envie d’aller de l’avant, il est essentiel, notamment pour les enseignants, d’en avoir conscience afin d’acquérir une meilleure compréhension de leur public et de rendre leur travail efficace : « une meilleure connaissance des situations et une implication particulière de l’équipe éducative permettent de comprendre les difficultés et de régler les malentendus. L’élève doit être appréhendé dans la globalité de sa situation » (Cherqui & Peutot, 2015 : 30). Les difficultés des élèves allophones sont nombreuses et différentes selon l’âge et les situations, mais on peut citer :

- Les conditions de logement (la rue, les foyers, les familles d’accueil, les logements sociaux souvent loin du lieu de scolarisation).

⁹ Loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République, article 2, (n°2013-595 du 8/07/2013).

¹⁰ Association Dauphinoise pour l’Accueil des Travailleurs Étrangers

- Les troubles de concentration liés à la situation personnelle (passé difficile, éloignement de la famille, situation administrative instable, attente de papiers et pour certains jeunes majeurs : obligation de quitter le territoire).
- Les rendez-vous nombreux à la préfecture, chez l’avocat, à l’ADATE, etc., souvent sur le temps scolaire.

Ces difficultés ont forcément un impact sur l’apprentissage des élèves ; néanmoins, les mineurs isolés sont souvent accompagnés par des éducateurs et, on l’a dit, ont tendanciellement une très grande envie de s’en sortir. Il est également important de noter qu’en CAP, la situation de vie extra-scolaire est aussi instable pour de nombreux élèves francophones (précarité, problématiques sociale ou judiciaire, handicap) et ces difficultés liées au vécu peuvent créer un esprit de solidarité et de bienveillance entre francophones et allophones (c’est du moins ce que j’ai observé entre certains élèves du CAP APR).

Chapitre 2. Présentation du contexte d'intervention du stage

1. *Le lycée professionnel Jacques Prévert à Fontaine : un fort engagement dans l'accueil des élèves allophones*

Le lycée professionnel dans lequel j'interviens est une petite structure à « échelle humaine » qui accueille 430 élèves¹¹. Ce petit effectif contribue à créer une ambiance familiale et chaleureuse dans l'établissement. Le lieu (au pied des falaises du Vercors et entouré d'arbres) participe également à créer un climat calme. Le lycée propose 9 formations différentes : 5 CAP, et 4 baccalauréats professionnels. C'est d'ailleurs, selon la direction du lycée, l'offre de formation qui est à l'origine de la venue d'un très grand nombre d'élèves allophones. En effet, 3 CAP accueillent particulièrement les EANA : le CAP Agent polyvalent d'hygiène, le CAP Métier du pressing et le CAP Agent polyvalent de restauration. Ces trois formations se prêtent bien à l'accueil d'élèves allophones avec une maîtrise fragile du français (notamment écrit) en ce qu'elles sont courtes, manuelles et professionnalisantes. De plus, les opportunités d'emplois à l'issue de ces formations sont multiples.

La politique d'accueil des élèves allophones se décide au niveau académique, et non au niveau de l'établissement. Les jeunes ont droit à la scolarité quel que soit leur statut administratif et tout établissement se doit d'accueillir des élèves allophones si des places sont disponibles dans ses classes. Néanmoins, chaque établissement ne s'engage pas de la même façon dans l'accueil et l'accompagnement des EANA (dispositifs particuliers, aménagements conséquents des emplois du temps, ouverture d'UPE2A, etc.). Un travail de collaboration est mené entre le CASNAV de Grenoble et les établissements, pour déterminer les besoins de ces élèves et les solutions qu'il est possible de mettre en place. L'équipe de la direction du lycée Jacques Prévert prend cet accueil particulièrement à cœur et est très dynamique quant à la recherche de solutions pour accompagner au mieux ces jeunes allophones. Le lycée est par exemple un des rares établissements où on trouve une UPE2A-NSA¹². Selon une des membres de l'équipe de la direction, ce sont les valeurs d'éthique qui sont en jeu : « *Si on nous dit qu'il faut ouvrir une UPE2A, on a le choix mais on le fait car c'est qu'il y a des besoins. On fait le maximum : pour nous c'est une question d'éthique* » (M^{me} J). Ce lycée est d'ailleurs le seul établissement isérois où sont administrées 15 heures de FLE pour prendre en charge les élèves affectés dans les formations (auxquelles il faut ajouter les 20 heures

¹¹ Site du lycée professionnel Jacques Prévert <http://jacques-prevert.elycee.rhonealpes.fr/le-lycee/presentation/>

¹² UPE2A destinée aux élèves Non Scolarisés Antérieurement.

d'UPE2A). Pour comparaison, dans l'académie de Grenoble, le CASNAV attribue 2 à 15 heures de FLE par semaine aux lycées professionnels.

Dans le cadre de mon stage, j'ai été témoin d'une situation où le proviseur était au téléphone avec l'ADATE et cherchait une solution pour scolariser de jeunes migrants qui venaient d'arriver en France. La direction m'a ensuite expliqué que l'ADATE savait que le lycée Jacques Prévert était un établissement bienveillant qui accueillait beaucoup. Pour elle, la situation est complexe :

C'est difficile d'avoir la responsabilité d'accueillir ou pas des jeunes qui arrivent en France. On accueille beaucoup, mais parfois on n'a plus de places. Et quand les jeunes nous disent : "Accueillez-moi, sinon je vais être renvoyé dans mon pays", c'est difficile. Moi je ne suis pas juge, je peux pas décider si un jeune doit rentrer dans son pays ou rester ici (M^{me} J).

Au-delà de la recherche de solutions pour accueillir, la direction du lycée Jacques Prévert s'engage également pour aider les jeunes allophones dans leurs problèmes administratifs. Face à une OQTF¹³ par exemple, le proviseur atteste souvent de l'assiduité et de la motivation des jeunes qui se démènent pour apprendre un métier (si tel est le cas).

Ainsi, si les établissements se doivent d'accueillir les élèves allophones dans leurs classes, chacun d'eux s'implique à des degrés différents dans la prise en charge de ces jeunes. Le lycée Jacques Prévert est un exemple en termes d'investissement dans la scolarité des EANA.

2. Le CAP Agent polyvalent de restauration : organisation des enseignements

Le CAP APR comprend deux années de formation et l'organisation des enseignements est presque la même d'une année à l'autre. Le CAP est constitué de matières générales et de matières professionnelles (dispensées par les enseignants de biotechnologie). En effet, 14 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement professionnel (matières théoriques et travaux pratiques) et 14 heures à l'enseignement général. Les matières professionnelles dispensées sont : microbiologie, connaissance des milieux professionnels, nutrition-alimentation, prévention santé-environnement, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, TP production, TP distribution et TP entretien des locaux. Les matières générales enseignées en CAP APR sont : le français-histoire géographie, les mathématiques, les sciences physique et chimique, l'anglais, l'éducation physique et sportive et les arts appliqués et culture artistique. Au lycée Jacques Prévert, les élèves de CAP ne sont pas plus

¹³ Obligation de Quitter le Territoire Français

de 25 par classe et souvent en demi-groupes, ce qui permet une prise en charge plus personnalisée des élèves. Enfin, chaque année, les élèves doivent réaliser deux stages en milieu professionnel, d'une durée comprise entre 3 et 6 semaines.

Dans cet emploi du temps chargé, quel espace reste-t-il pour continuer à apprendre le français et notamment développer ses compétences écrites pour les élèves en situation de post-alphabétisation ? L'objectif étant que les élèves suivent le plus de cours possible en classe ordinaire afin de valider leur CAP sans pour autant qu'ils soient surchargés par de nombreuses heures de FLE, deux aménagements ont été créés : deux heures de cours d'alphabétisation ont été mises en place en plus des 28 heures de cours du CAP et les cours de français histoire-géographie ont été transformés en cinq « barrettes » de niveau. Ainsi, chaque élève est placé dans un des cinq groupes correspondant à son niveau. Pour les deux groupes les plus faibles, trois heures et demi hebdomadaires dispensées par les enseignantes de FLE sont consacrées simultanément à la préparation du CCF¹⁴ de français histoire-géographie et à l'apprentissage du français. Ce regroupement par niveau est tout à fait pertinent, mais ces deux objectifs sont durs à tenir et selon moi, seules les heures d'alphabétisation permettent réellement de consolider l'écrit.

3. Le public du CAP APR : une majorité d'élèves allophones

3.1. Répartition des élèves francophones et allophones

Le CAP APR fait partie des CAP qui accueillent un public prioritaire issu de SEGPA¹⁵, DIMA¹⁶, ULIS¹⁷, UPE2A ou MLDS. Au sein du CAP APR du lycée Jacques Prévert, ce public prioritaire est majoritairement représenté par les élèves allophones issus pour la plupart de MLDS ou UPE2A. Cette année, en 1^{re} année de CAP APR, il y a 12 jeunes allophones sur 22 élèves dont 4 non scolarisés antérieurement. L'année dernière, en 1^{re} année, il y avait 14 jeunes allophones sur 26 élèves dont 6 non scolarisés antérieurement. Ces derniers étant tous partis réaliser un apprentissage à la fin de la 1^{re} année de CAP, je me suis concentrée sur les élèves allophones de première année car ce sont eux qui rencontrent le plus de difficultés à l'écrit. Il est à préciser que selon le CASNAV de Grenoble, ce grand nombre d'EANA en CAP APR n'est pas spécifique au lycée Jacques Prévert et concerne tous les lycées

¹⁴ Contrôle en Cours de Formation

¹⁵ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

¹⁶ Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance

¹⁷ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

professionnels de l'académie qui proposent ce type de formation. La figure ci-dessous illustre la répartition des élèves en première année de CAP APR du lycée Jacques Prévert.

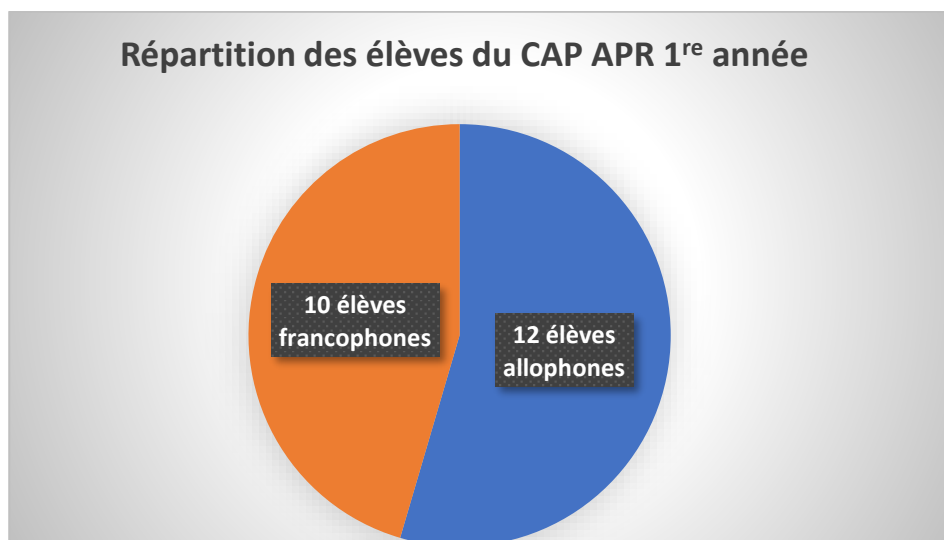


Figure 2. Répartition des élèves de 1^{re} année du CAP APR (lycée Jacques Prévert).

Si les élèves allophones représentent la majorité des élèves du CAP APR en 1^{re} année, les trois jeunes en dispositif ULIS et les sept jeunes issus de SEGPA participent également de la diversité du public de cette formation. Au-delà de cette hétérogénéité, les élèves ont tout de même un point commun : ils rencontrent tous des difficultés dans leur scolarité. Si ces difficultés sont de différents ordres (sociales, administratives, judiciaires, linguistiques, liées à un handicap), elles ont toutes un impact sur la scolarité des élèves. Ainsi, il serait peu pertinent de segmenter le public en deux (élèves allophones en situation d'échec, élèves francophones en situation de réussite) puisque chaque élève rencontre des difficultés, qui parfois même se recoupent : la maîtrise du français écrit et l'abstraction par exemple. En effet, selon Claudie Péret : « les élèves qui sont accueillis dans ces structures particulières [telles que SEGPA] se sont trouvés en échec dans leur parcours scolaire antérieur, notamment du fait de la mauvaise maîtrise de la langue française » (Péret et al., 2004 : 173). La question des difficultés liées au français ne concerne donc pas exclusivement les élèves allophones, même si les acquis ne se situent pas au même niveau. D'ailleurs, cette segmentation élèves allophones/élèves francophones n'aurait pas de sens car le meilleur élève de la classe au vu de ses notes est un élève allophone. Quoi qu'il en soit, face à cette hétérogénéité, il est difficile pour les enseignants d'accompagner tous ces jeunes aux besoins spécifiques.

3.2. Profils des élèves allophones

❖ Âge, pays d'origine, langues et niveau de scolarité

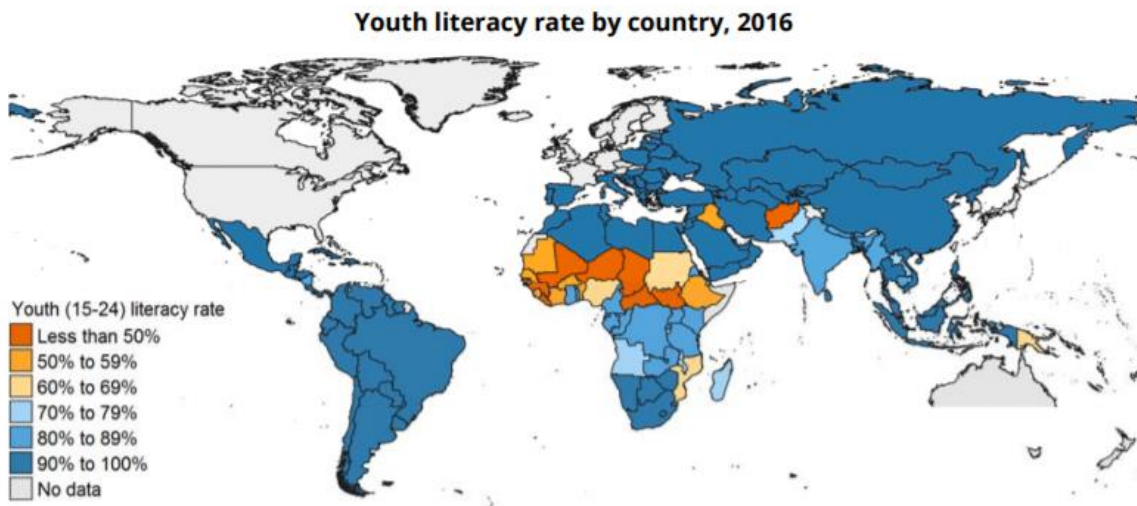
Intéressons-nous maintenant en détail aux profils des élèves allophones de la 1^{re} année du CAP APR. Quels sont leur âge, leur pays d'origine, leurs langues et leur niveau de scolarité ? La figure 3 ci-dessous récapitule les réponses à ces questions pour chacun des élèves allophones.

| Élèves allophones / Scolarité antérieure | Pays d'origine | Langues parlées | Non scolarisés antérieurement (4) | Peu scolarisés antérieurement (7) | Scolarisé de façon « classique » antérieurement (1) |
|--|----------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| A. (16 ans) | Guinée | Peul | ✓ | | |
| G. (16 ans) | Guinée | Malinké, soussou, konianké, espagnol | ✓ | | |
| F. (19 ans) | Mali | Soninké | ✓ | | |
| I. (18 ans) | Mali | Soninké, bambara, malinké, italien | ✓ | | |
| B. (19 ans) | Mali | Soninké, bambara | | ✓ Jusqu'en 6 ^e | |
| C. (21 ans) | Angola | Portugais | | ✓ Jusqu'au collège | |
| D. (17 ans) | Congo | Lingala, swahili | | ✓ Jusqu'au collège | |
| H. (19 ans) | Algérie | Arabe littéraire | | ✓ Jusqu'au collège | |
| I. (19 ans) | Côte d'Ivoire | Dioula, italien, arabe | | ✓ École coranique | |
| M. (18 ans) | Mali | Bambara, soninké | | ✓ École coranique | |
| J. (18 ans) | Congo | Lingala | | ✓ École coranique | |
| E. (19 ans) | Mali | Bambara, anglais, arabe | | | ✓ Bac général au Mali |

Figure 3. Profils des élèves allophones de 1^{re} année du CAP APR (lycée Jacques Prévert).

Ce tableau révèle plusieurs choses. Tout d'abord, le fait que sur 12 élèves allophones, 9 soient majeurs. Ensuite, on remarque que tous les élèves allophones (sauf un qui vient d'Algérie) viennent d'Afrique subsaharienne. Ce constat peut s'expliquer par le fait que, comme écrit précédemment, la France est confrontée à une arrivée massive de mineurs non accompagnés dont la grande majorité vient d'Afrique subsaharienne (et notamment de pays francophones, sans pour autant parler le français). La plupart de ces jeunes parlent d'ailleurs

plusieurs langues. De plus, la particularité d'un grand nombre de ces jeunes est qu'ils ont été peu (voire pas du tout) scolarisés dans leur pays. En effet, selon l'Atlas de l'Unesco sur l'alphabétisme datant de 2017, le taux d'alphabétisme des jeunes de 15 à 24 ans est faible dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que l'illustre la figure 4.



Source: *UNESCO Institute for Statistics, July 2017*

Figure 4. Taux d'alphabétisme des jeunes de 15-24 ans par pays dans le monde (2016).

Prenons l'exemple des pays d'origine des jeunes du CAP APR venant d'Afrique subsaharienne :

- Mali : 49 % d'alphabétisme (2015)
- Guinée : 46 % d'alphabétisme (2014)
- Côte d'Ivoire : 53 % d'alphabétisme (2014)
- Angola : 77 % d'alphabétisme (2014)
- Congo : 81 % d'alphabétisme (2011)

Les raisons pour lesquelles le taux d'alphabétisation est aussi faible dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne sont nombreuses et ne feront pas l'objet de ce mémoire. Toujours est-il que de nombreux jeunes arrivant en France et par la suite inclus dans des classes ordinaires ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et ont donc de grandes difficultés à l'écrit. Il en est de même pour les jeunes issus de l'école coranique, dont l'enseignement religieux se fait essentiellement à l'oral et ne prévoit souvent pas l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

❖ Profils linguistiques

Il est difficile de mettre des mots sur le profil linguistique de ces élèves allophones, car c'est un public hétérogène dont le passé scolaire et le rapport à l'écrit sont très différents d'un jeune à l'autre. De plus, certains ont été exposés au français (écrit ou oral) dans leur pays d'origine, alors que d'autres jamais. Enfin, pour beaucoup d'entre eux, le niveau en français oral dépasse largement le niveau à l'écrit. Je situerais leur niveau à l'oral entre A2 et B1.

En ce qui concerne l'écrit, le niveau est moins homogène : il va de A1.1 à B1. Je peux néanmoins dire que tous les élèves ont dépassé le premier stade d'alphabétisation et ont acquis des bases en lecture et écriture. Pour six d'entre eux (les 4 élèves non scolarisés antérieurement et 2 scolarisés à l'école coranique), le lien graphie-phonie reste cependant très fragile. La lecture se cantonne au déchiffrage et l'écriture à des mots ou courtes phrases en phonétique. Au vu de cette faible maîtrise du code écrit, je qualifierais de post-alphabétisation la phase actuelle de leur apprentissage du français écrit. Le profil post-alpha correspondant aux niveaux A1.1 et A1 à l'écrit du CECRL (Centres Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes, 2017 : 3), selon moi deux EANA sont A1.1 et quatre sont A1. Selon le Centre Ressources AFI ECRIT69, une personne en situation de post-alphabétisation est : « une personne "alpha" qui a déjà suivi un parcours de formation (ateliers sociolinguistiques, organisme de formation...) et qui a acquis les rudiments de la langue écrite sans pour autant être autonome » (2015 : 2). En effet, ces jeunes ont déjà suivi un parcours de formation plus ou moins long dans le cadre scolaire (UPE2A ou MLDS FLE) et ont eu l'occasion d'être confrontés à l'écrit. Les six autres EANA ont également des difficultés à l'écrit mais sont davantage autonomes : je qualifierais le niveau à l'écrit de A2 pour 3 d'entre eux et de B1 pour les 3 autres. Enfin, tous ont déjà acquis certaines compétences scolaires, compétences relevant notamment du français langue de scolarisation (cf. p. 55) : fonctionnement de l'établissement et de la classe, gestion du matériel scolaire, etc.

3.3. Les points de vue des élèves francophones sur ce mélange

Il m'a semblé pertinent de m'intéresser aux points de vue des élèves francophones sur le fait d'être mélangé avec des élèves allophones (et même d'être minoritaires par rapport à eux). Au-delà des différences évidentes liées à la maîtrise de la langue française, ce mélange induit un écart d'âge et parfois de maturité importants entre élèves allophones et francophones car les élèves allophones sont souvent plus âgés. Le niveau de scolarisation et les trajectoires de vie constituent également des différences entre allophones et francophones, qui peuvent avoir un impact (positif ou négatif) sur la cohésion de classe.

À travers un questionnaire¹⁸ distribué aux élèves francophones, j'ai cherché à connaître leur ressenti à propos du fait d'être mélangé avec des élèves allophones. Les résultats nous apprennent que la majorité des élèves francophones ne disent pas trouver cette situation problématique. En effet, sur 10 élèves francophones :

- 4 ne se disent pas dérangés par ce mélange
- 2 trouvent que c'est positif : « *c'est sympa* » (Y.), « *Ben ça change, tu peux leur apprendre des choses et ils peuvent t'apprendre des choses* » (F.).
- 3 sont dubitatifs : « *C'est un peu perturbant* » (V.), « *C'est un peu bizarre, je comprends pas quand ils parlent parfois* » (J.), « *C'est bien mais dans un sens c'est lent et je m'ennuie parfois mais ils sont super sympas* » (N.).
- un n'a pas répondu.

Lors de mes observations de cours de 1^{re} année de CAP APR, j'ai également relevé la réaction d'un francophone qui semble s'interroger sur la particularité de cette situation (être dans une classe avec une majorité d'élèves allophones). En cours d'art plastique : « *Madame, on est dans une classe de fous ! Ce qu'on fait en CAP c'est nul, non ? C'est trop facile* » (N.). On voit bien que certains élèves francophones semblent perturbés par ce mélange ou sont parfois ennuyés par la lenteur des cours. Cependant, la majorité ne se dit pas dérangée par cette situation particulière et c'est également ce que j'ai pu observer : une ambiance globalement bienveillante et même solidaire entre certains francophones et allophones.

4. Les missions du stage

Avant le début de mon stage, ma tutrice Maryse Vincent, coordinatrice académique du CASNAV de Grenoble, m'a confié des missions concrètes pour me guider dans mon intervention auprès du CAP APR du lycée professionnel Jacques Prévert.

4.1. L'enquête de terrain

Tout d'abord, il m'a été demandé de réaliser une enquête de terrain afin d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves allophones du CAP APR mais également les éléments de réussite dans leur enseignement et apprentissage respectifs. Ce travail, qui a duré un mois, a été essentiel en ce qu'il m'a permis de m'immerger en profondeur dans le fonctionnement du CAP et de recueillir des informations précieuses pour créer des outils cohérents et adaptés à la réalité du terrain.

¹⁸ Cf. annexe 1 page 102

4.2. Mes missions au sein des cours

Tout au long de mon stage, j'ai participé à de nombreux cours de la classe de première année du CAP APR. C'est donc parfois spontanément ou sur proposition des enseignants que j'aidais les élèves allophones en difficultés pendant leurs cours. En plus de ce rôle d'appui des enseignants quelque peu improvisé, deux autres missions de ce type m'avaient été clairement attribuées par ma tutrice du CASNAV.

Tout d'abord, je devais aider les enseignants de FLE à préparer leurs élèves au passage des CCF de français histoire-géographie. J'ai effectivement participé à plusieurs de leurs cours, où je prenais parfois en charge un groupe d'EANA post-alpha afin de les entraîner à réfléchir à des sujets de CCF de français histoire-géographie.

J'ai ensuite été chargée de proposer des adaptations pour les élèves petits profils à partir de séances des enseignants dans des disciplines problématiques, notamment le français histoire-géographie. Cependant, grâce au système de barrettes par niveau dans cette matière, les cours étaient déjà adaptés aux niveaux des élèves par les enseignantes de FLE. Pour les autres matières générales, les enseignants m'ont indiqué qu'ils n'étaient pas non plus demandeurs d'adapter leurs enseignements. Grâce à l'enquête de terrain, j'ai pu identifier les disciplines les plus problématiques pour les élèves allophones. Il s'agissait en particulier des matières théoriques professionnelles (microbiologie, nutrition-alimentation et prévention santé environnement) et c'est donc sur celles-ci que j'ai fait porter mon projet d'ingénierie.

Enfin, j'ai suivi tout particulièrement les deux heures de cours d'alphabétisation hebdomadaires d'une des enseignantes de FLE, destinées entre autres aux élèves post-alpha de CAP APR, afin d'observer les méthodes d'enseignement pour ce genre de profil mais également pour prendre en charge en sous-groupe certains élèves en difficulté.

4.3. Mes missions d'enseignement

Cette mission ne m'a pas été confiée par le CASNAV, mais il m'a tout de même semblé pertinent de la mener : j'ai donné des cours de post-alphabétisation/FLE à 7 élèves allophones de première année de CAP APR, sur le temps de leurs cours d'anglais, 3 heures par semaine. En effet, il y avait une vraie demande de la part des élèves d'avoir des cours de FLE à la place des heures d'anglais, mais la direction n'avait pas d'enseignant disponible pour animer ces cours. C'est pourquoi je me suis proposée pour réaliser cette tâche. Concevoir et animer ces cours m'ont permis de mieux connaître les méthodes d'apprentissage du public à qui allaient être destinés mes outils.

4.4. La conception d'outils

Enfin, la mission d'ingénierie qui m'a été confiée par le CASNAV a été celle de concevoir des outils pour travailler le lexique lié au CAP APR, au sein des matières professionnelles. Je devais ensuite animer des séances avec les élèves et les enseignantes de biotechnologie afin de tester les outils réalisés. Il m'a été demandé d'effectuer ce travail de conception d'outils en lien avec les enseignantes de FLE qui exercent dans l'établissement. Cette mission s'est révélée très pertinente et tout à fait cohérente avec les besoins identifiés sur le terrain. Or, la plupart des enseignantes de biotechnologie se sont montrées assez réticentes à changer leurs pratiques : nous avons donc dû trouver un terrain d'entente et j'ai dû réduire mes ambitions. J'ai ainsi collaboré avec deux enseignantes de biotechnologie et une enseignante de FLE pour créer des versions simplifiées (plus visuelles, plus accessibles) de supports de cours clés de certaines matières professionnelles destinées aux élèves allophones post-alpha de la classe. L'objectif était de donner des idées aux enseignantes pour adapter leurs cours aux difficultés des élèves allophones post-alpha. Nous avons ensuite expérimenté un des supports avec deux enseignantes de biotechnologie. C'est cette expérimentation qui fera l'objet de mon mémoire.

Chapitre 3. De l'enquête de terrain à l'élaboration du projet

Je me suis rapidement aperçue que la particularité et la difficulté de mon projet d'ingénierie résident dans le fait qu'il est commandé par l'institution du CASNAV en concertation avec le proviseur du lycée, et non pas directement par les enseignants du CAP APR. En effet, bien que les enseignants aient fait part au proviseur du lycée, il y a quatre ans, de leurs difficultés à prendre en charge des élèves allophones peu alphabétisés, aucune demande n'a été explicitement formulée par les enseignants du CAP APR pour pallier ces difficultés. Il s'agit donc pour moi d'intervenir dans un lycée professionnel sans que ma venue n'ait été motivée par les enseignants. Outre les difficultés à gérer les élèves allophones dans la plupart des cours du CAP, le temps, les moyens et les ressources disponibles constituent souvent un obstacle pour améliorer cette situation.

Il s'avère que la situation est complexe pour ces enseignants, pris dans des injonctions paradoxales : celle de terminer leur programme d'enseignement à temps, celle de prendre le temps d'inclure des élèves allophones analphabètes toujours plus nombreux et celle d'arriver à un taux de réussite de plus de 90% du CAP. Cette situation inconfortable se traduit parfois par une lassitude chez certains enseignants, et il m'a donc fallu trouver ma place et ma légitimité dans un terrain de stage très cadré où les marges de manœuvre sont minimales par rapport à l'étendue des besoins en formation FLE pour les élèves allophones. C'est donc dans ce contexte particulier que j'ai réalisé mon enquête de terrain et conçu mes outils, et du temps a été parfois nécessaire pour acquérir la confiance de certains enseignants. Cependant, j'ai pu m'appuyer sur de nombreuses personnes qui ont été très précieuses à mon travail.

1. Objectifs et méthodologie de l'enquête de terrain

Si j'ai commencé mon enquête de terrain par une immersion à l'instinct et sans vraie réflexion sur ma façon de récolter des données et sur les finalités précises de ce recueil, j'ai rapidement pris conscience qu'il était nécessaire d'être rigoureuse dans cette démarche et d'opérer des choix méthodologiques qui répondent à des objectifs bien identifiés. C'est pourquoi, après une période d'immersion (qui, je crois, a été utile pour acquérir la confiance des enseignants et élèves et comprendre l'environnement dans lequel j'allais travailler), j'ai rapidement structuré mon travail d'enquête.

1.1. Les objectifs

Afin de ne pas éparpiller mon travail d'enquête, j'ai déterminé les objectifs de celle-ci. Que voulais-je savoir exactement ? Quelles informations cherchais-je à travers mes observations de classe, mes entretiens, mes questionnaires et mes récoltes de documents ?

J'ai donc établi une liste d'objectifs à mon enquête :

- comprendre le fonctionnement du CAP APR (enseignements, organisation, évaluation, etc.)
- identifier les éléments de réussite et les difficultés rencontrées par les enseignants du CAP APR
- identifier les éléments de réussite et les difficultés rencontrées par les élèves allophones du CAP APR
- repérer les enseignants volontaires pour travailler avec moi sur la conception des outils
- cerner les contraintes de différentes natures (institutionnelles, organisationnelles, etc.) et les leviers pour élaborer des outils utiles et vérifier leur faisabilité.

Le fait d'écrire ces objectifs m'a permis de donner une orientation précise à mon enquête, mais j'ai également veillé à ne pas réduire strictement mes objectifs d'enquête à ceux définis au préalable, afin de ne pas manquer d'informations dont je n'aurais pas anticipé l'importance.

1.2. La méthodologie

❖ Croiser discours et pratiques

Grâce à mes lectures, j'ai compris qu'un travail d'enquête de terrain peut utilement s'accompagner d'une autoanalyse des choix méthodologiques du chercheur et d'un travail d'écriture pour réfléchir aux données récoltées et à l'avancée de l'enquête (Revillard, 2007). J'ai également été attentive à croiser discours et pratiques, aspect dont l'importance est soulignée depuis longtemps dans les recherches fondées sur les enquêtes de terrain (cf. par ex. Bergounoux, 1992). En effet, je me suis souvent demandé si les témoignages recueillis dans les discussions ou entretiens menés avec les différentes personnes interrogées correspondaient à leurs pratiques réelles. C'est pourquoi, au cours de mon enquête de terrain, j'ai mêlé observations et entretiens, afin de confronter les représentations de chacun avec la réalité observée.

❖ Les observations de classe et le journal de terrain

Une grande partie de mon enquête de terrain a été dédiée à l'observation de la classe de 1^{re} année du CAP APR où se concentraient les élèves allophones peu lecteurs-scripteurs. Pendant deux semaines, j'ai suivi tous les cours (matières générales et matières professionnelles) afin de cerner le niveau en français des élèves allophones et les types d'enseignements dispensés par les enseignants. J'ai également observé la 2^e année mais plus brièvement, car les élèves allophones peu lecteurs-scripteurs étaient partis en apprentissage l'année d'avant et moins de problèmes de langue se posaient aux élèves. En fonction des enseignants, j'oscillais entre une observation discrète ou participante. Parfois, je m'installais au fond de la classe et observais l'enseignant et les élèves sans intervenir et parfois je passais dans les rangs pour essayer de cerner précisément les difficultés des élèves. Je notais toutes mes observations sur mon journal de terrain. Une grille d'observation a guidé ma récolte d'informations. Elle était composée de ces éléments :

- difficultés des élèves (tous, mais en particulier allophones)
- éléments de réussite des élèves (tous, mais en particulier allophones)
- intérêt et motivation des élèves (tous, mais en particulier allophones)
- difficultés de l'enseignant, éléments de réussite de l'enseignant et difficultés liées aux supports pédagogiques.

❖ Les questionnaires et entretiens des élèves

À la fin de ma deuxième semaine d'observation, j'ai distribué un questionnaire¹⁹ à tous les élèves de la première année de CAP APR (légèrement différent pour les élèves francophones²⁰), afin d'identifier leurs difficultés éventuelles, leurs besoins et leurs intérêts au sein du CAP. Pour les EANA faibles lecteurs-scripteurs, ces questionnaires me servaient de grille d'entretien. Je leur posais individuellement les questions à l'oral et notais leurs réponses. J'ai fait le choix de le distribuer également aux élèves francophones afin d'avoir une vision d'ensemble et d'identifier d'éventuels intérêts ou difficultés qui se recouperaient. En effet, j'ai pensé qu'il pouvait être productif de créer des outils qui puissent être transversaux et non pas uniquement destinés aux élèves allophones. Dans une perspective d'inclusion, et pour recueillir l'adhésion des enseignantes réticentes à la différenciation, proposer un outil

¹⁹ Cf. annexes 1 et 2 pages 102 et 104

²⁰ Les questions posées aux élèves francophones étaient plus ouvertes que celles posées aux élèves allophones, et leur questionnaire comportait une question en plus concernant leur point de vue sur le mélange avec les élèves francophones.

commun à tous les élèves me semblait pertinent. De plus, faire prendre conscience aux enseignantes que les élèves allophones ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés dans leur apprentissage pourrait avoir pour effet une plus grande bienveillance à leur égard.

❖ Les entretiens informels avec les enseignants

Avant de commencer mon stage, j'avais prévu d'interroger les enseignants au moyen d'entretiens formels semi-directifs individuels ou de questionnaires, mais je me suis rapidement rendu compte que cela ne serait pas possible avec tous car ils n'étaient pas forcément disponibles ni tous motivés par mon projet. Une enseignante de biotechnologie du CAP APR m'a mise en garde sur le fait que mon statut d'« enquêtrice » pouvait en effrayer certains : « *Il ne faut pas brusquer les enseignants qui sont à bout. Un questionnaire, ça peut les bloquer car ils ont déjà beaucoup de choses à faire. Il faut prendre le temps, et pour commencer c'est mieux de glaner* » (M^{me} A). J'ai donc suivi ses conseils : je discutais avec eux en salle des professeurs ou à la fin de leurs cours, de manière informelle et le plus naturellement possible. Ce n'est d'ailleurs pas toujours moi qui étais à l'origine de ces discussions : au fur et à mesure, c'étaient souvent les enseignants eux-mêmes qui venaient me parler. J'avais préparé une grille d'entretien²¹ ; ainsi j'avais des questions en tête que je ne posais que si je sentais que le moment était opportun. Puis, je prenais des notes immédiatement après, en essayant de restituer le propos de l'enseignant le plus fidèlement possible. Le choix des discussions informelles m'a permis de m'introduire en douceur dans l'équipe et de neutraliser quelque peu ma position d'enquêtrice, le temps que j'acquière sa confiance. Ces discussions m'ont également permis de récolter de premières informations précieuses et de discuter avec les dix-huit enseignants du CAP APR, ce qui aurait été difficile, me semble-t-il, en commençant par des entretiens formels :

Formaliser une démarche qui se veut informelle n'est pas chose facile. Mais le bricolage, dès lors qu'il est pensé en pratique et fait l'objet de tactiques permanentes d'adaptation au terrain, peut néanmoins être explicité. [...] Le bricolage méthodologique des conversations orientées peut, dans certains contextes, relayer les entretiens formels (Bruneteaux et Lanzarini, 1998 : 166).

Afin de faciliter la restitution formelle des propos des enseignants, j'ai mené en complément huit entretiens formels semi-directifs, avec les enseignants qui se sont prêtés au jeu.

²¹ Cf. annexe 3 page 106

❖ Les entretiens formels semi-directifs avec les enseignants et l'équipe administrative

J'ai privilégié les entretiens individuels semi-directifs pour donner un assez grand degré de liberté aux enquêtés et les rendre acteurs de l'entretien. Si ma grille d'entretien me servait de guide, l'entretien a conservé un caractère exploratoire : certaines informations que je n'avais pas envisagées dans ma grille ont été livrées spontanément et m'ont permis d'avancer dans mon enquête. J'ai fait le choix de ne pas enregistrer ces entretiens afin, comme évoqué plus haut, de me libérer le plus possible de mon statut d'enquêtrice envoyée par l'institution, statut qui inquiétait certains enseignants. Je prenais cependant des notes en direct pour rester fidèle aux propos de la personne interrogée. J'ai également interrogé plusieurs fois l'équipe administrative du lycée (proviseur, proviseure adjointe et cheffe des travaux qui s'occupe notamment des stages des élèves) afin de diversifier mes sources d'informations.

Enfin, j'ai participé à deux entretiens semi-directifs menés par des enseignants avec des patrons sur les terrains de stage des élèves allophones post-alpha. L'objectif était de savoir si l'insertion dans le monde professionnel se déroulait bien et quels pouvaient être les obstacles rencontrés dus à une maîtrise fragile du français et notamment de l'écrit.

❖ La récolte de documents

Le dernier aspect de mon enquête de terrain a été la récolte de documents pouvant me servir à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves allophones pour suivre les enseignements du CAP APR. J'ai ainsi observé de nombreuses séquences enseignées dans différentes matières (professionnelles et générales) afin de voir si elles étaient adaptées au profil des élèves allophones post-alpha. J'ai également recueilli différents CCF et les référentiels officiels pour l'enseignement et l'évaluation en CAP APR afin d'identifier quelles étaient les connaissances attendues pour la réussite du CAP et selon quelles modalités.

Finalement, la méthodologie que j'ai adoptée pour réaliser mon enquête s'est véritablement décidée une fois sur le terrain. Le choix de croiser différentes méthodes de recueil des données m'a permis de m'adapter aux différentes personnes interrogées et terrains observés. Cette adaptation a été essentielle afin d'acquérir la confiance de l'équipe enseignante et des élèves. Elle m'a également permis de prendre le temps de bien comprendre l'environnement dans lequel j'intervenais pour aboutir à la création d'un outil pertinent, répondant à de vrais besoins des enseignants et des élèves et adapté à mon terrain.

2. Recueil et analyse des données : identification des difficultés et des éléments de réussite

Afin de présenter les résultats de mon enquête de façon constructive, je transcrirai ici les propos considérés comme pertinents pour mon travail, je les ferai se confronter et adopterai parfois un point de vue critique sur ceux-ci en m'appuyant sur mes observations. J'analyserai d'abord les résultats des entretiens menés, puis ceux des questionnaires distribués.

2.1. Les entretiens

2.1.1. Les difficultés des élèves allophones

J'ai identifié de nombreuses difficultés chez les élèves allophones en observant les cours du CAP APR et à travers mes entretiens : la maîtrise de l'écrit, l'acquisition du lexique professionnel, l'informatique, la compréhension des consignes, la conceptualisation et l'abstraction, etc. Je développerai ici les trois difficultés principales sur lesquelles je me suis concentrée pour développer mes outils.

❖ L'autonomie à l'écrit

L'absence d'autonomie à l'écrit est la difficulté des élèves allophones qui crée le plus grand obstacle à l'enseignement selon la grande majorité des enseignants (tous sauf les enseignants de sport et d'art plastique). Effectivement, sur 12 élèves allophones de la 1^{re} année de CAP APR, je considère qu'au moins 6 ne sont pas autonomes à l'écrit. Il est très difficile pour eux de lire et d'écrire (ils déchiffrent plus qu'ils ne lisent et dessinent ou recopient plus qu'ils n'écrivent)²² et ils auraient besoin d'un lecteur-scripteur pour suivre les cours avec des documents écrits.

Les enseignants sont démunis face à cette très faible maîtrise de l'écrit. En effet, à l'école française, l'écrit a une grande place (y compris en CAP) et les enseignants se retrouvent sans ressource pour savoir comment gérer cette situation :

« Moi je suis complètement démunie face à des élèves qui ne savent pas lire et écrire. Quand ils recopient le tableau, j'ai l'impression qu'ils dessinent. Et si je m'arrête pour eux, ils peuvent parfois mettre une heure à recopier une phrase. Ça me fait de la peine. On peut enseigner des gestes, des pratiques, mais après on a quand même des exigences théoriques, et c'est très dur à transmettre » (M. B).

Au-delà du besoin de maîtriser l'écrit pour suivre les enseignements du CAP, les élèves allophones seront également confrontés à l'écrit dans leur vie professionnelle et personnelle ;

²² Cf. annexe 4 page 107

il semble donc essentiel qu'ils en acquièrent les bases pendant qu'ils sont encore à l'école et avant qu'ils ne soient pris dans un rythme de travail important. Cependant, le programme du CAP est chargé et du point de vue des enseignants, il est difficile de consacrer plus de temps à l'apprentissage pur du français et de l'écrit au sein des classes ordinaires.

❖ L'acquisition du lexique professionnel

Selon les quatre enseignantes de biotechnologie du CAP Agent polyvalent de restauration, la faible maîtrise du lexique professionnel basique constitue une sérieuse difficulté, notamment en travaux pratiques. En effet, sans même parler du lexique professionnel théorique, les élèves allophones connaissent peu le nom des aliments, des ustensiles et du matériel de cuisine et celui des plats français. Ce n'est pas étonnant quand on sait que certains jeunes sont arrivés en France il y a très peu de temps, et même parfois en cours d'année, et que ce lexique est très éloigné de leur culture d'origine. Ici encore, les enseignantes se trouvent démunies car si elles travaillent rapidement au début de l'année sur le vocabulaire du matériel, elles disent ne pas avoir le temps de consacrer plusieurs séances à l'apprentissage du lexique des aliments et des plats car ce sont des choses que les francophones connaissent déjà et de plus, elles ont un programme à terminer. Ces difficultés sont accentuées par le fait que certains EANA arrivent en cours d'année : « *En plus cette année, trois élèves allophones sont arrivés en cours d'année, et c'est difficile de rattraper tout le lexique donc ils sont perdus* » (M^{me} A).

Ce point me semble essentiel à travailler car, je l'ai observé, de nombreux élèves allophones sont complètement perdus en travaux pratiques de production et manquent d'autonomie. Pour ceux qui savent très peu lire, la lecture de la recette sur laquelle ils travaillent constitue une difficulté, et ceux qui savent lire ne savent pas à quoi ressemble l'ustensile ou l'aliment dont ils ont besoin. Pour des jeunes qui se dirigent vers le métier d'agent polyvalent de restauration, il me semble essentiel que ce lexique basique soit travaillé.

❖ L'abstraction

Selon les enseignants, une autre des difficultés majeures que rencontrent les élèves allophones concerne l'abstraction. L'abstraction « correspond à une activité de traitement cognitif par laquelle, dans une situation particulière donnée, une personne néglige certains aspects ou certaines caractéristiques de cette situation pour n'en retenir qu'un certain nombre d'autres » (Thomas). Selon une enseignante de mathématique, « *le problème pour les élèves allophones c'est l'abstraction. J'essaie de les faire manipuler au maximum et de rendre*

concrètes les choses. Quand on n'a pas eu de scolarité antérieure, c'est très dur l'abstraction » (M^{me} K). En effet, les élèves allophones peu scolarisés antérieurement ont souvent des difficultés à comprendre une information lorsqu'elle ne touche pas directement à quelque chose de concret, à manier les concepts, généraliser, classer, etc. Il me paraît important de contourner la difficulté liée à l'abstraction voire de les aider à développer leurs compétences dans ce domaine pour permettre aux EANA d'acquérir des connaissances, notamment en facilitant l'accès aux supports écrits distribués en cours.

Ces difficultés seront prises en compte lors de la phase d'élaboration de mes outils. Il est important de noter que, selon les enseignants et d'après mes observations, ces difficultés ne concernent pas exclusivement les élèves allophones, puisque la plupart des élèves francophones présentent d'importantes difficultés scolaires : « *Les problématiques sont souvent similaires entre les francophones et les élèves allophones : l'écrit, l'abstraction, la conceptualisation, etc.* » (M^{me} L). En effet, même si les élèves francophones sont autonomes à l'écrit, j'ai remarqué que la fluidité de lecture et la qualité de leur écriture sont fragiles. De même, les difficultés liées à l'acquisition du lexique professionnel ne sont pas réservées aux élèves allophones, bien que la barrière de la langue soit un obstacle supplémentaire à l'accès à ce vocabulaire. Enfin, le degré d'abstraction est une problématique commune aux allophones et francophones du CAP APR, peut-être en raison d'une scolarité souvent chaotique.

2.1.2. *Les éléments de réussite*

❖ La réussite du CAP

Une des informations surprenantes que j'ai récoltée dans cette enquête de terrain est que les élèves réussissent à plus de 90% leur CAP. En effet, bien que de nombreux élèves (et pas seulement les élèves allophones) rencontrent d'importantes difficultés dans certaines matières, les modalités d'examens permettent à presque tous de réussir. En effet, pour valider le diplôme du CAP, il n'y a pas d'épreuves ponctuelles finales, mais des CCF²³. La différence réside dans le fait qu'avec les CCF, c'est l'enseignant qui choisit son sujet et note et les notes peuvent encore être revues après et sont souvent réhaussées. Ainsi, les enseignants peuvent choisir un sujet sur lequel les élèves sont à l'aise et adapter les sujets pour les différents profils d'élèves. Il est aussi à noter que les élèves réussissent souvent leur CAP grâce aux travaux pratiques professionnels qui sont à forts coefficients (5 et 6) par rapport aux matières théoriques (coefficients 1 à 3). Ces modalités concordent avec les exigences de l'institution

²³ Contrôles en Cours de Formation

qui exige un taux de réussite de plus de 90% au CAP. On pourrait se réjouir de ce fort taux de réussite qui permet aux élèves allophones, bien qu'en grandes difficultés dans de nombreuses matières et ne sachant que très peu lire et écrire, de sortir du CAP avec un diplôme en poche. Cependant, cela pose question à de nombreux enseignants :

« Moi au CCF de l'année dernière j'avais fait 4 sujets différents. Mais c'est mon choix, et tous les enseignants ne sont pas d'accord. D'ailleurs, les inspecteurs ne sont pas d'accord entre eux non plus, et ça pose la question de l'équité d'un établissement à l'autre. Et puis ça pose la question de : à qui on donne le diplôme ? Parce qu'il ne faut pas se mentir, on le donne. On forme des exécutants, donc est-ce qu'on se dit : il arrive à être efficace en cuisine, par mimétisme il reproduit les gestes donc on lui donne son CAP, et on laisse la société déterminer s'il est compétent ou pas ? Ou est-ce qu'on se dit : il exécute bien par mimétisme mais il ne sait pas lire des consignes de sécurité donc c'est dangereux et on ne lui donne pas son CAP ? » (M^{me} C).

« Tout le monde n'est pas d'accord avec le fait d'adapter les CCF. Certains enseignants disent qu'il ne faut pas baisser ses exigences ou que différencier ça prend trop de temps, mais au contraire : on simplifie. Alors quand on nous dit que la langue française c'est l'affaire de tous... Mais si on est concrets, on se dit que les patrons sont très contents de leur façon de travailler, qu'ils sont opérationnels. Alors pourquoi ne pas leur donner ? Et puis, que deviennent les élèves qui n'ont pas leur CAP ? Pour les élèves allophones, c'est un passeport pour la vie. Et pour les autres, sans diplôme... Mais tous les enseignants ne sont pas d'accord sur le fait de « donner » le CAP ou pas » (M^{me} D).

À travers ces témoignages, on entrevoit déjà la complexité et le désaccord dans lesquels se trouvent les enseignants et même les inspecteurs à propos des modalités d'évaluation et de la garantie de la qualité du diplôme. Cette situation correspond sûrement à la situation d'urgence d'accueil des migrants (et notamment des MNA) dans laquelle se trouve la France depuis plus de quatre ans. Il en résulte que chaque enseignant « bricole » à sa façon, en faisant ce qu'il croit être juste. Ce fort taux de réussite m'a toutefois interrogée sur mon rôle au sein du CAP APR. À quoi puis-je bien servir si les élèves allophones réussissent leur CAP (même si cette réussite est discutée et qu'elle laisse entrevoir certaines failles) ? Après réflexion, j'ai pensé que mon rôle pouvait être de les préparer aux mieux, pendant le CAP, à l'après-école : l'insertion professionnelle, l'insertion sociale et la vie personnelle. Si les élèves réussissent leur CAP, il faut alors leur donner la chance d'exploiter le plus pertinemment possible ces deux années d'études, parfois les seules pour apprendre tant de choses : à lire, à écrire, un métier, à savoir se débrouiller dans la vie française, etc. C'est pourquoi j'ai choisi d'orienter mes outils vers l'aide à la construction de la vie professionnelle et personnelle, en travaillant sur le lexique professionnel de leur métier et en continuant à les entraîner à lire et à écrire.

❖ La réussite de l'insertion professionnelle pour les élèves allophones

Si les élèves réussissent leur CAP, on peut se demander si leur insertion professionnelle est également un succès. Pour les élèves allophones, c'en est un (et dans ce domaine ils surpassent même la plupart des élèves francophones). Déjà lors des quatre stages réalisés au cours du CAP, rares sont les patrons qui ne louent pas les qualités et le savoir-faire des élèves allophones en cuisine. La cheffe des travaux du lycée le confirme :

« En général les stages se passent très bien. Les professionnels sont souvent très contents des élèves allophones d'ailleurs. On a la plupart du temps de très bons retours, et parfois même les professionnels demandent à avoir le même jeune pour le second stage. Les seules difficultés qu'ils rencontrent parfois sont le dépassement d'horaire ou les problèmes physiques (mal de dos) » (M^{me} E).

Une des raisons pour lesquelles les élèves allophones réussissent leur insertion professionnelle réside sûrement dans une aptitude forte au mimétisme, stratégie sûrement développée pour contrebalancer la barrière de la langue et notamment de l'écrit : *« Les stages marchent bien car il n'y a pas beaucoup d'écrit. Les consignes sont à l'oral et ce qu'ils ont à faire sont des tâches répétitives qu'ils réalisent par mimétisme. Mais lorsqu'il faut parler au client, c'est plus compliqué » (M^{me} X, enseignante de biotechnologie).*

De nombreux élèves allophones sont également pris en apprentissage par les patrons de leur stage et quittent le CAP pour être formés. Néanmoins, pour certains enseignants, ce succès particulier des EANA dans le monde professionnel cache une réalité plus sombre :

« Moi ça me pose questions que les retours soient aussi bons de la part des patrons pour les élèves allophones. Comment on peut travailler en équipe avec un jeune qui ne comprend pas quand on parle ? En TP, ils ne comprennent pas quand on leur parle ! Ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Là ça fait un peu : "on est contents d'embaucher quelqu'un qui ne réfléchit pas" » (M^{me} A).

« Les patrons demandent souvent à accueillir des élèves allophones en priorité pour les stages. D'un côté, c'est bien pour eux car une bonne insertion professionnelle leur permet d'avoir un dossier plus solide pour l'obtention des papiers, mais d'un autre côté, les patrons savent que les élèves allophones ont une épée de Damoclès au-dessus de leur tête, qu'ils vont être dociles, qu'ils vont faire des heures supplémentaires, etc. Les élèves allophones sont exploités, mais en même temps le travail leur sauve la vie » (M^{me} D).

Il est sûrement vrai que certains patrons profitent de la situation fragile des élèves allophones et c'est malheureux. Cependant, pour l'avoir observé en travaux pratiques, il est également certain que de nombreux élèves allophones ont un grand savoir-faire, une application et une motivation particulière en cuisine. Bien qu'ils aient des difficultés à lire et à

maîtriser le lexique professionnel, on sent une volonté et une agilité manuelle remarquables chez beaucoup d'entre eux. Certes, ces jeunes n'ont « *pas le choix de réussir* » (*M^{me} D*), mais il est également vrai que la plupart d'entre eux ont de vraies compétences et un fort potentiel, qui sont sans aucun doute appréciés des patrons. De plus, ces jeunes, par leur trajectoire de vie, sont souvent plus âgés que leurs camarades francophones et très matures. Enfin, je pense qu'ils ont une adaptation pour le monde du travail et ont déjà acquis un certain savoir-faire, car beaucoup d'entre eux ne sont pas allés à l'école mais travaillaient dans leur pays. Les stages sont très valorisants pour eux, car le français n'est plus un obstacle majeur, et ils peuvent se servir de leurs autres compétences. Comme le dit un élève allophone analphabète : « *Madame, dans mon pays je réparais des voitures, et j'avais pas besoin de savoir le français, ou de lire et écrire dans ma langue pour faire bien mon travail* » (*M.*). Cependant, le français est bien présent en stage et les élèves peuvent continuer à apprendre des mots en « faisant ». Selon une enseignante de FLE, le travail leur permet de donner du sens à l'apprentissage de cette langue : « *Le meilleur endroit pour apprendre le français, c'est le boulot ! Ils se sentent utiles, ils sont dans le concret, ils comprennent à quoi ça sert le français* » (*M^{me} F*).

Si le monde professionnel est un milieu valorisant pour les élèves allophones mais qu'au cours du CAP, ils n'arrivent pas à acquérir suffisamment le lexique de ce milieu, il semble judicieux de proposer des outils pour consolider cet apprentissage, afin de leur donner plus de confiance. Un élève que je suis allé voir en stage a fait part de cette difficulté à sa patronne : « *Vous savez Madame, je sais faire plein de chose, mais le nom des plats pour moi c'est difficile* » (*M.*). L'acquisition de ce lexique permettrait ainsi qu'ils soient plus performants, davantage considérés et qu'ils aient plus de responsabilités.

❖ La présence du lecteur-scripteur

Enfin, le dernier élément notable qui mérite d'être mentionné concernant les aides à la réussite des élèves allophones est la présence d'un lecteur-scripteur. En effet, lire et écrire étant l'obstacle le plus important des élèves allophones pour réussir à suivre correctement un cours ou à réaliser une évaluation, la solution est, pour de nombreux enseignants, l'appui d'une personne servant de lecteur-scripteur à l'élève. Ce lecteur-scripteur est souvent une AVS²⁴, accompagnant normalement les élèves en situation de handicap, mais de plus en plus présent pour les EANA dans l'établissement. Il arrive également parfois que ce soit une enseignante de FLE qui vienne en cours de français histoire-géographie prêter main-forte à

²⁴ Auxiliaire de Vie Scolaire

l'enseignante pour la gestion des élèves allophones post-alpha. Ces renforts sont très appréciés des enseignants car ils leur permettent d'animer leur cours presque « normalement », mais les AVS ne peuvent pas être présents tout le temps. Une enseignante de biotechnologie explique l'importance d'avoir un lecteur-scripteur lors d'une évaluation :

« Pour les CCF, souvent je demande à avoir une AVS qui fasse lecteur-scripteur. Mais on ne peut pas en avoir à toutes les évaluations. Sans elle, on ne peut pas savoir si l'élève a compris. Peut-être que oui, mais qu'il ne sait juste pas l'écrire, ou qu'il n'a pas compris la consigne. C'est pour ça qu'en cours je leur dis que ce qui est important c'est de comprendre et de savoir expliquer, et pas forcément de savoir écrire. On n'évalue que le sens, pas la forme. Parfois je me demande à quoi ça sert de faire des évaluations. Qu'est-ce qu'on note ? Ça ne reflète pas ce qu'ils savent. Ce qu'il faut, c'est leur laisser du temps mais on n'en a pas » (M^{me} A, enseignante de biotechnologie).

La présence d'un lecteur-scripteur me semble en effet pertinente pour permettre aux élèves allophones de suivre leurs enseignements. Cependant, les moyens ne sont pas suffisants pour en bénéficier dans chaque cours.

2.1.3. Le décalage entre les réalités du terrain et l'institution : des injonctions paradoxales ?

Afin de proposer des outils utilisables et adaptés à mon terrain, il m'a semblé essentiel de comprendre et de prendre en compte le contexte parfois difficile dans lequel les enseignants exercent leur profession.

De nombreux enseignants dénoncent les injonctions paradoxales de l'institution de l'Éducation nationale, critiquant le fait de devoir être à tout prix dans l'inclusion mais avec si peu de moyens. Si certains enseignants ont démontré avoir la volonté de réfléchir à des solutions, d'autres sont las de subir cette situation où les exigences de l'institution sont supérieures aux moyens économiques et pédagogiques :

« Il y en a qui n'y croient plus. On fait de notre mieux, mais on subit. Depuis quelques années, on est dans une politique « d'inclusion », mais il faut que les gens viennent voir sur le terrain... L'inclusion d'accord, mais avec trois personnes par classe pour nous aider, alors. On n'est pas formés pour accueillir des élèves allophones et des personnes en situation de handicap, et quand il y a des formations, elles sont théoriques et pas adaptées au terrain. Et puis la qualité de notre formation dégringole... » (M^{me} A).

« Le problème c'est que la situation a changé (les migrants), mais pas l'institution. C'est impossible ce qu'on nous demande, mais on n'est pas entendus. On a 12 élèves allophones que l'institution nous a mis dans notre classe, qui parlent très peu français, qui sont perdus et on n'est pas formés. On est pris entre deux étaux. C'est difficile de répondre aux exigences de

l'inspecteur (faire tout le programme et garantir la qualité du diplôme), aux besoins des élèves allophones, à ceux des élèves qui avancent plus vite et qui veulent potentiellement poursuivre en bac pro, et à celles de l'Éducation nationale qui exige 90% de réussite au CAP. C'est des injonctions paradoxales ! On ne fait que régresser d'année en année » (M^{me} A).

« Il y a les discours officiels et ce qui se passe vraiment sur le terrain. Nos exigences académiques sont impossibles à respecter ! L'institution ne fait pas d'efforts et on nous demande de rattraper le coup » (M^{me} H).

« Et puis moi ça m'intéresse de réfléchir à comment prendre en charge les élèves allophones, donc je me forme un peu, mais ce n'est pas le cas de tous les enseignants, et je les comprends. Il y en a beaucoup qui se sentent démunis et qui ont baissé les bras. C'est une situation d'urgence et on manque de moyens pour les accueillir correctement, et l'institution est dépassée. Il faudrait qu'on ait trois Rebiha [enseignante de FLE] » (M^{me} I).

À travers ces témoignages, on sent une vraie lassitude chez de nombreux enseignants se sentant délaissés par l'institution. Les difficultés soulevées sont en grande partie d'ordre politique, puisqu'effectivement l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire est « un enjeu qui évidemment coûte en moyens et en formation des enseignants à un moment où le système éducatif français doit lui aussi se restreindre à cause de la situation budgétaire générale » (Cherqui & Peutot, 2015 : 17). Cependant, selon certains membres de l'équipe administrative du lycée Jacques Prévert, la réalité est un peu différente, et une partie des enseignants se cacheraient derrière ces contraintes institutionnelles pour éviter de faire l'effort de s'adapter à leur nouveau public issu de l'inclusion.

« On arrive quand même à un consensus. Les inspecteurs sont chargés de la mission de représenter le ministère de l'Éducation, donc ils ont un discours d'exigence, mais c'est aux enseignants de s'en libérer. Certains enseignants peuvent également utiliser ce discours comme excuse pour refuser d'adapter leur cours » (M^{me} J).

« J'avais entendu un grand besoin de formation de la part des enseignants pour se former avec les élèves allophones, j'ai donc fait, l'année dernière, venir un intervenant pour qu'il puisse former les enseignants. Mais j'ai eu assez peu de retours. Beaucoup d'enseignants refusent les contraintes qui vont avec l'individualisation » (M. C).

Il est donc évident qu'il existe un décalage entre les réalités du terrain et les injonctions de l'institution. Les discours des enseignants et de l'institution divergent et il est difficile de faire la part des choses et de se forger une opinion. Dans le contexte actuel, les enseignants doivent s'adapter par la force des choses à une nouvelle réalité et peut-être revoir leur façon d'enseigner. Si la sensibilité à cette question d'accueil de migrants à tout prix dans les classes ordinaires divise les enseignants, il reste que ces élèves sont là et qu'ils ont droit à la scolarité. Cependant, pour avoir observé les enseignements du CAP APR, il est objectivement difficile

pour les enseignants de classe ordinaire de prendre en charge efficacement autant d'élèves post-alpha. Ils le font mais c'est souvent un échec, par manque de moyens, de formation et d'outils pédagogiques adaptés. En effet, il est demandé à des enseignants de biotechnologie, formés par l'Éducation nationale à enseigner leur discipline à des élèves francophones, d'enseigner le même contenu à des élèves allophones non scolarisés antérieurement. Or, la question de la scolarisation des élèves analphabètes est complexe, et requiert des compétences fortes en alphabétisation, comme l'explique très bien l'enseignante de FLE :

« Et puis, ce qui est très difficile c'est que ces élèves ne relèvent pas du FLE en fait. Ce ne sont pas des élèves étrangers qui ont eu une scolarité normale dans leur pays et qui ont juste besoin de transférer les concepts dans une nouvelle langue. Ils n'ont pas de méthode de travail. Ils relèvent de l'alphabétisation : ils n'ont pas la culture de l'école ! Ils ne savent pas prendre un classeur. Il suffit d'observer leurs gestes face au matériel scolaire pour comprendre. Un cahier, des pochettes, une règle, c'est nouveau pour eux. Alors moi je suis pour l'inclusion, mais là c'est au détriment de l'apprentissage de tous. Les uns s'ennuient, les autres coulent » (M^{me} F).

Une fois que l'on a pointé du doigt les difficultés rencontrées par les enseignants et le manque de moyens et de formation, il est nécessaire de saluer les efforts de l'institution pour accueillir tous ces jeunes (dont de nombreux MNA) dans une situation nouvelle d'urgence. C'est une tâche ardue et il n'est pas étonnant de voir poindre des dysfonctionnements.

2.2. Les questionnaires

Afin de clore la présentation de mon enquête de terrain, j'exposerai ici les résultats issus de l'analyse du questionnaire destiné aux élèves du CAP APR à propos de leurs difficultés et leurs réussites. Je m'attarderai davantage sur les résultats concernant les élèves allophones, au centre de ma recherche. Ces résultats ne sont cependant pas à prendre à la lettre et seront complétés par mes observations et par ce qui m'a été dit par les enseignants.

Les deux schémas qui suivent présentent les matières les plus réussies et celles les plus difficiles selon les élèves allophones de première année de CAP APR.

❖ Les matières les plus réussies selon les élèves allophones

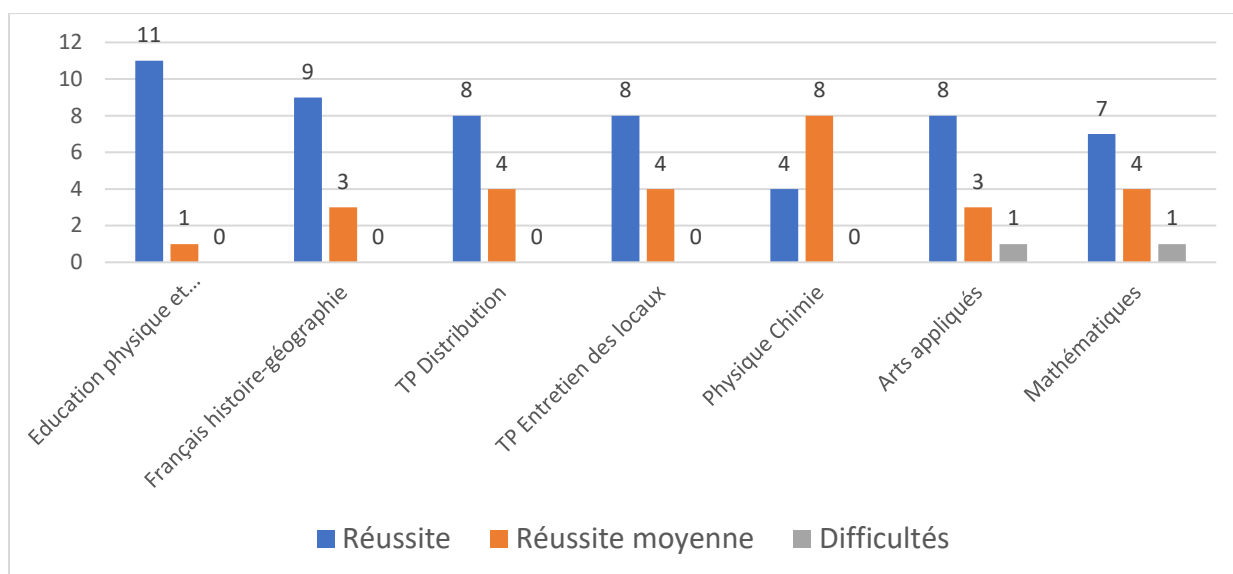


Figure 5. Les matières les plus réussies selon les élèves allophones de CAP APR 1^{re} année.

❖ Les matières les moins réussies selon les élèves allophones

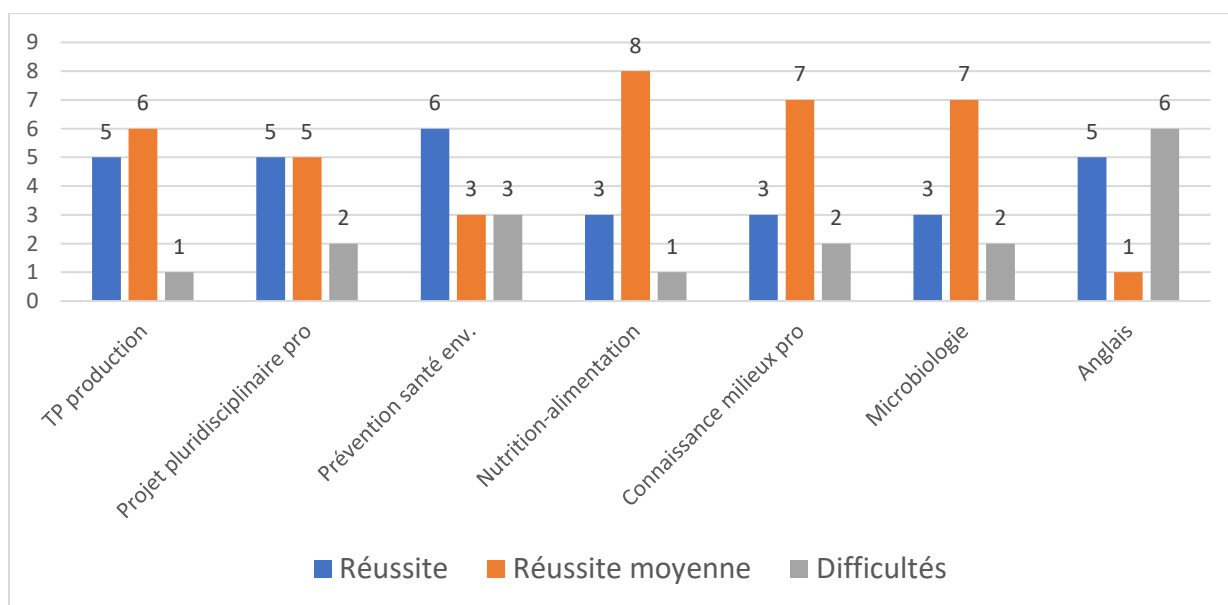


Figure 6. Les matières les moins réussies selon les élèves allophones de CAP APR 1^{re} année.

Au vu des résultats observables dans la figure 5, les enseignements généraux (à l'exception de l'anglais) et les travaux pratiques sont globalement réussis, si l'on en croit la perception des EANA. Selon ce que j'ai pu observer, les TP production posent un problème d'autonomie (méconnaissance du lexique professionnel et incapacité à lire une recette). Enfin, les matières théoriques liées aux enseignements professionnels sont difficiles à aborder selon eux (prévention santé environnement, nutrition-alimentation, CMP et microbiologie) et mes

observations confirment leur perception. De plus, les résultats des évaluations dans ces matières sont souvent catastrophiques pour les 6 élèves allophones post-alpha. À titre d'exemple, au 2^e trimestre de cette année, 3 n'étaient pas notés dans ces matières et 2 n'avaient pas la moyenne.

❖ Les difficultés du CAP APR pour les élèves allophones

Le graphique ci-dessous présente les difficultés scolaires exprimées par les EANA de CAP APR.

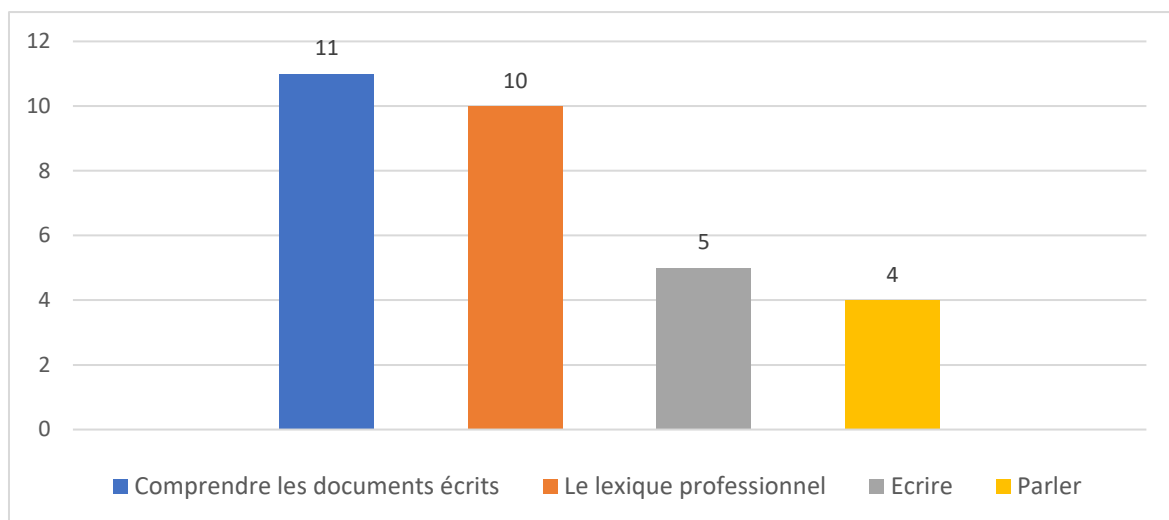


Figure 7. Les difficultés du CAP APR pour les élèves allophones de 1^{re} année.

Sur 12 élèves allophones, 11 disent avoir des difficultés à comprendre les documents écrits et 10 à acquérir le lexique professionnel de leur filière. Ces perceptions sont confirmées par mes observations et par les enseignants : c'est dans cette direction que j'orienterai mon projet d'ingénierie.

❖ Les difficultés du CAP APR pour les élèves francophones

Sur 10 élèves francophones, 5 ont pointé des difficultés concernant les enseignements du CAP APR. Pour un élève, c'est le lexique des ustensiles de cuisine qui pose problème ; pour un autre, c'est le fait de travailler en autonomie ; pour une autre encore ce sont les matières théoriques professionnelles qui sont complexes ; enfin, pour deux élèves, l'anglais représente une difficulté. On voit donc que les élèves allophones ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés et mes observations vont également dans ce sens.

❖ Le déroulement des cours selon les élèves

À la question « est-ce que tu oses poser des questions quand tu ne comprends pas ? » : 7 élèves francophones sur 10 ont répondu « oui » et 3 « non » ; 10 élèves allophones sur 12 ont répondu « oui » et 2 « non ». On voit donc que le climat instauré par les enseignants semble être bienveillant puisque la grande majorité des élèves dit oser poser des questions. C'est effectivement le cas dans de nombreuses matières, bien que certains enseignants fassent parfois preuve d'une certaine impatience, lorsque les EANA expriment le besoin d'avoir plus de temps ou d'explications. Dans certains cours, les EANA, perdus, n'osent d'ailleurs plus poser de questions.

À la question « est-ce que tu as le temps de recopier les leçons écrites au tableau ? » : 11 élèves allophones sur 12 ont répondu « oui » et 1 « non ». Cette question n'était pas posée aux élèves francophones. Bien que les élèves allophones rencontrent des difficultés à l'écrit, j'ai pu observer que dans tous les cours, les leçons sont transmises par l'intermédiaire de supports papier. Les élèves ont alors peu de choses à recopier sur leur cahier, ce qui peut expliquer ce sentiment d'absence de difficulté concernant ce point.

❖ Le travail à la maison des élèves

À la question « est-ce que tu travailles chez toi ? » : 11 élèves allophones sur 12 ont répondu « oui » et 1 « non » ; 6 élèves francophones sur 10 ont répondu « non », 3 « oui » et 1 n'a pas répondu. Si l'on en croit ces réponses, les élèves allophones semblent davantage travailler chez eux que les élèves francophones. J'ai effectivement remarqué que beaucoup d'entre eux étudiaient, bien que ce travail ne paie pas forcément car comme le dit l'enseignante de FLE : « *Ils n'ont pas acquis la méthodologie pour le faire. Il faudrait consacrer des séances à leur donner des clés pour étudier chez eux, pour donner du sens à ce qu'ils font* ». Néanmoins, cette bonne volonté mériterait d'être saluée, car j'ai entendu certains enseignants déplorer le fait que les élèves allophones ne travaillaient pas et n'étaient pas motivés, ce qui ne concorde en aucun cas avec mes observations pour la grande majorité, même s'il y a un écart entre le travail fourni et les résultats.

❖ Les besoins des élèves allophones pour progresser

À la question « qu'est-ce qui pourrait t'aider à réussir ? », pour la majorité des élèves allophones, la solution serait d'avoir plus de cours de français et de soutien :

« *Apprendre le français beaucoup plus* » (A.) ; « *Avoir plus de cours supplémentaires avec des professeurs* » (M.) ; « *Avoir plus de cours* » (I.) ; « *De participer à des cours de soutien pour*

bien apprendre » (B.) ; « Avoir des cours de soutien pour être autonome à l'écrit et ne pas avoir à demander toujours aux profs. Et je veux arrêter l'anglais pour faire des français » (C.) ; « De réviser les matières où j'ai des difficultés et qu'on m'explique un peu » (D.) ; « Qu'on m'explique mieux » (E.) ; « Parler avec les amis ou apprendre à la maison ou à l'école » (F.).

Néanmoins, dans un emploi du temps très chargé, avoir plus d'heures de français serait difficile à concrétiser. Ces réponses montrent la grande motivation des élèves allophones à progresser et à devenir autonomes dans leur apprentissage et dans leur vie. C'est pourquoi j'ai proposé de donner des heures de FLE sur les heures d'anglais.

❖ Les besoins des élèves francophones pour progresser

Six élèves francophones sur 10 ont fait part dans le questionnaire de leurs besoins pour progresser. Ces besoins sont : « *répéter les consignes* » (2 élèves), « *avoir plus de cours* », « *avoir de l'aide* », « *apprendre plus de choses* » et « *m'investir plus* ». Ces réponses me permettent de confirmer que certains élèves francophones auraient également besoin d'être davantage accompagnés dans leur apprentissage, tout comme certains élèves allophones. Il est donc envisageable que mes outils puissent également être utiles à certains élèves francophones.

❖ Les intérêts des élèves allophones dans le CAP APR

Les intérêts des élèves allophones sont portés pour la majorité sur la cuisine et les travaux pratiques. À la question « *qu'est-ce que tu préfères dans le CAP APR ?* », les réponses sont :

« La cuisine » (H.) ; « Je préfère la cuisine » (A.) ; « Cuisine et service » (D.) ; « Production, distribution » (B.) ; « TP Production, distribution et entretien des locaux » (C.) ; « La cuisine et la distribution » (E.) ; « Apprendre à cuisiner et le service pour faire mon métier de CAP APR ! » (I.) ; « Ce qui me plaît en CAP c'est d'abord la cuisine, la distribution » (F.) « La plonge et l'accueil des clients » (M.) ; « J'aime tout dans le CAP APR » (G.).

Seules deux personnes semblent préférer les matières générales parmi lesquelles une personne ne se sent pas à sa place dans le CAP APR :

« Français-histoire-géographie et mathématiques » (J.) ; « Ce n'est pas mon choix d'être là, c'est trop facile. J'ai eu mon bac général au Mali et je voulais passer le bac en France mais il n'y avait plus de place » (K.).

Si l'on excepte ce dernier élève, ces réponses témoignent globalement d'une motivation et d'un intérêt particulier des EANA pour l'apprentissage de leur futur métier. Cette

motivation est cohérente avec leur besoin et leur volonté de travailler rapidement : elle a guidé mon choix de m'appuyer sur la thématique concrète de la cuisine pour réaliser mes outils.

❖ Les projets des élèves allophones et francophones

Sur les 10 élèves francophones, 9 souhaitent poursuivre leurs études ensuite : 6 veulent continuer en bac pro, 1 souhaite aller à l'école Lesdiguières, 2 veulent faire un autre CAP (pâtisserie, boulangerie ou cordonnerie) et un ne sait pas.

Sur 12 élèves allophones, 10 voudraient travailler très rapidement (parmi eux 4 voudraient changer de métier : mécanicien, jardinier-paysagiste, travail dans le bâtiment), 1 voudrait continuer en bac pro cuisine et 1 voudrait faire des études d'économie-gestion à l'université.

Les projets des élèves allophones et francophones ne sont donc pas les mêmes et il est difficile pour les enseignants de préparer les élèves francophones à une poursuite d'études d'une part et de rendre performants les élèves allophones dans leur futur métier d'autre part. Ce double objectif demande aux enseignants de réfléchir à un équilibre adapté entre théorie et pratique, en fonction des besoins de chacun.

3. Solutions envisagées pour répondre aux besoins et pallier les contraintes

De nombreuses difficultés ont été identifiées par cette enquête de terrain et il ne s'agit pas de toutes les résoudre. La question est pour moi de savoir comment je peux être utile aux élèves allophones et aux enseignants à mon échelle, avec mes moyens, avec le temps qui m'est accordé et en prenant en compte les contraintes de mon terrain ?

Tirons des conclusions de l'enquête de terrain. Les élèves allophones du CAP APR sont de faibles lecteurs/scripteurs qui présentent des difficultés à acquérir le lexique professionnel et à comprendre les supports écrits de leur filière. Même s'ils réussissent globalement leur examen, ils ont besoin de développer leurs compétences en lexique professionnel dans le cadre de leur vie scolaire et professionnelle. Or, jusqu'à présent, les enseignantes de biotechnologie sont démunies pour transmettre ce lexique professionnel à des jeunes très peu lecteurs-scripteurs et plus généralement pour les inclure efficacement dans les matières professionnelles. D'où la commande qui m'est faite : concevoir et tester des outils pédagogiques favorisant l'apprentissage du lexique professionnel pour ce public au sein des matières professionnelles. Ainsi : **quels outils créer pour les enseignantes de biotechnologie afin de permettre une meilleure transmission du lexique professionnel aux grands adolescents post-alpha de CAP APR ?**

L'enjeu de cet outil est qu'il doit être utilisé par les enseignantes de biotechnologie : je me dois donc de recueillir leur adhésion, chose a priori pas aisée au vu des réticences que certaines ont exprimées au sein de l'enquête de terrain. Il ne s'agit clairement pas de demander aux enseignantes de biotechnologie de se transformer en enseignantes d'alphabétisation. Un outil trop orienté « FLE » ou « post-alpha » risquerait de les effrayer. Comme le dit une enseignante de biotechnologie : « *On est déjà enseignantes de théorie professionnelle et de pratique, et maintenant il faudrait qu'on soit prof de FLE ?* » (M^{me} M). De plus, il est à prendre en compte que cet outil pourrait également être utile à certains élèves francophones en difficulté (à l'écrit, avec l'abstraction, avec le lexique, etc.). Le fait de créer un outil qui ne soit pas réservé aux élèves allophones peut d'ailleurs permettre aux enseignantes d'adhérer plus facilement à celui-ci car elles expriment souvent la crainte de devoir « couper la classe en deux ».

Il me paraît également judicieux de prendre en compte le fait que certaines enseignantes de biotechnologie sont lassées de la situation dans laquelle elles se trouvent et ne sont pas nécessairement prêtes à passer du temps à créer des outils ni à changer leurs pratiques d'enseignement. En effet, le public du CAP APR a changé depuis seulement quatre ans (les élèves allophones étaient auparavant minoritaires) et les pratiques de certaines enseignantes sont installées depuis longtemps. Il convient donc de proposer des changements en douceur et de veiller à ce que la conception des outils ne soit pas chronophage. Cependant, il est essentiel qu'ils soient conçus en collaboration avec elles pour les inclure dans le processus d'expérimentation.

De plus, au vu de toutes les craintes liées aux injonctions institutionnelles soulevées dans l'enquête de terrain, il me faut veiller à ce que ces outils n'entravent et ne retardent pas le programme des enseignantes tout en prenant mieux en compte les élèves allophones. Les outils créés ne devront pas changer le contenu des enseignements, mais adapter ce contenu. À mes yeux, l'adaptation des supports de cours des matières professionnelles posant problème aux élèves allophones pourrait leur permettre une meilleure compréhension et donc un meilleur apprentissage du lexique professionnel de leur filière. Proposer aux enseignantes de biotechnologie volontaires d'animer quelques séances en ma présence avec ce nouveau type de support pourrait être un premier pas vers une meilleure prise en charge des EANA, sans trop de contraintes pour elles. Ces outils doivent, selon moi, permettre de désacraliser le changement et dans le cas où ils seraient pertinents pour l'apprentissage des élèves allophones,

de donner envie aux enseignantes de faire évoluer leurs pratiques et de s'affranchir de leurs craintes institutionnelles.

4. Vers l'élaboration du projet : collaboration avec les enseignantes de biotechnologie et de FLE

Cette enquête m'a permis d'identifier les besoins pour l'élaboration de mes outils, mais également les enseignantes qui souhaitaient participer à mon projet. Trois enseignantes en particulier ont souhaité participer à l'élaboration et à l'expérimentation de mes outils : une enseignante de FLE et deux enseignantes de biotechnologie. Les enseignantes de biotechnologie ont pu me guider à propos du lexique professionnel et des cours essentiels à connaître en CAP APR. L'enseignante de FLE, très bonne connaisseuse du public des élèves allophones CAP APR, m'a aidée à adapter ce contenu, en consacrant plusieurs heures à la réalisation de mon projet.

L'aspect positif de ce travail collaboratif est qu'il a permis de créer un lien (bien que par mon intermédiaire) entre les enseignantes de biotechnologie et de FLE. En effet, j'ai remarqué qu'elles travaillaient très peu ensemble.

Si les deux enseignantes de biotechnologie ont émis le souhait d'expérimenter un outil ad hoc car elles manquent de ressources pour prendre en charge les EANA, elles se sont néanmoins montrées peu convaincues sur le changement que cela pourrait produire sur leur enseignement à long terme, une fois que je serais partie. Il s'agit donc, encore une fois, d'essayer de créer une prise de conscience et de parier sur l'avenir de l'outil.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 1. Les EANA post-alpha de plus de 16 ans : profils et besoins en CAP APR

1. Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littératie : tentatives de définitions

Nous avons constaté que la majorité des élèves allophones de CAP APR avaient été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Une grande partie de ces élèves étant arrivée en France sans savoir lire et écrire ni en français, ni dans leur langue première, il semble nécessaire de définir ce que signifient les termes « analphabétisme » et « alphabétisation », afin de mieux identifier leur profil. Sur quels critères peut-on qualifier une personne d'analphabète ? Que signifie « être alphabétisé » ?

Il est difficile de définir le terme « analphabétisme » car c'est une notion dynamique et subjective, qui varie d'un pays à l'autre et d'un chercheur à l'autre. Si, selon le Petit Robert (2015 : 90), une personne analphabète est « une personne qui n'a pas appris à lire et à écrire », il semble qu'être alphabète aujourd'hui dépasse la simple aptitude à savoir lire et écrire. Selon l'association belge *Lire et Écrire* :

L'analphabétisme est une notion subjective qui dépend de normes arbitraires, variant selon les lieux, les époques et les enjeux du développement économique et social de la société. Au 19^e siècle, il suffisait de savoir signer pour ne pas être taxé d'analphabète. Aujourd'hui, avec un diplôme du secondaire inférieur²⁵ en poche, on est considéré comme insuffisamment formé pour les besoins actuels de la société (*Lire et Écrire*, 2005 : 1).

On observe donc un durcissement des exigences pour être qualifié d'alphabète, qui correspond à une évolution de la société. Le fait d'être allé à l'école jusqu'à quinze ans et d'avoir obtenu un diplôme en France n'impliquerait alors pas forcément d'avoir acquis des compétences de lecture et d'écriture suffisantes pour agir dans la société.

En 1960, l'Unesco introduit pour la première fois l'idée d'un analphabétisme « fonctionnel », notion « capable de s'adapter à la réalité sociale des pays "développés" » (Frier, 1989 : 52). Dans ce sens, en 1978, l'organisation détermine qu'une personne est considérée analphabète non seulement si elle n'est pas capable de lire et d'écrire mais également si elle est dans l'incapacité de « s'engager dans toutes les activités pour lesquelles les compétences de lecture et d'écriture sont exigées, dans le but d'assurer le fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté » (*Lire et Écrire*, 2005 : 1). D'abord centrée sur

²⁵ Le diplôme du secondaire inférieur en Belgique correspond au diplôme du brevet français.

l'individu, la notion d'analphabétisme a ensuite pris en compte le contexte social dans lequel il évolue. Les compétences écrites ont ainsi une fonction sociale et aident l'individu à s'insérer dans une société dominée par l'écrit. Selon Yousif (cité dans le Rapport mondial de l'Unesco, 2006 : 162) : « L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture ». Il s'agit d'être alphabétisé « pour » : l'alphabétisation répond à des besoins. Selon Frier (1989), la notion d'alphabétisme « fonctionnel » se rapproche de la notion d'« illettrisme », apparue au début des années 80 :

[...] l'analphabète fonctionnel, bientôt appelé illettré, qui lui a appris à lire et à écrire, mais qui a progressivement et à des degrés différents, perdu l'usage de la lecture et (ou) de l'écriture, et ne maîtrise pas le code écrit avec une aisance suffisante pour l'utiliser dans la vie courante comme une source d'information privilégiée (Frier, 1989 : 53).

La personne qualifiée « d'illettrée », contrairement à la personne « analphabète » a déjà appris à lire ou à écrire, bien que cette acquisition n'ait pas été efficace. Dans les discours relatifs à l'illettrisme, au milieu des années 80, la connotation du terme est négative et relève du registre « de la maladie », « de la peur » et « de la lutte » (Frier, citée par Lachaud, 2011 : 41). On oppose alors la personne « illettrée » à la personne « cultivée », en ne reconnaissant comme légitime que la seule culture de l'écrit, au détriment de toutes les autres formes de cultures (Frier, citée par Bouvet et al., 1995).

Après l'apparition de cette notion d'illettrisme, certains chercheurs développent l'idée selon laquelle il existe une pluralité d'alphabétismes : on parle d'« alphabétisme de l'information », d'« alphabétisme visuel », d'« alphabétisme des médias » et d'« alphabétisme scientifique » (Unesco, 2006 : 158). On peut alors savoir lire et écrire mais être taxé d'analphabète scientifique si on n'est pas capable de comprendre un écrit scientifique. Cet élargissement de sens du terme d'alphabétisme a donné lieu, à partir des années 1980, à l'utilisation d'un nouveau terme : celui de « littératie » (Unesco, 2006). Ce terme, issu de l'anglais « literacy », a fait l'objet de nombreuses tentatives de définition, traduisant des visions différentes de l'éducation. Nous retiendrons celle de Barré-de Miniac :

[...] la littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut

varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (Barré-de Miniac, 2004 : 31).

À travers ces définitions, il apparaît que le fait d'être alphabétisé, lettré, littéracié aide à être acteur de l'espace social. Est-ce que cela signifie pour autant que les non-lecteurs-scripteurs sont incapables d'agir dans la société sans la maîtrise du code écrit ? Certaines stratégies de communication développées par les personnes dites « analphabètes » n'ont-elles pas démontré leur efficacité ? Frier (1989 : 19) invite à se libérer de l'opposition lecteur/non-lecteur et lettré/illettré et préfère voir ces distinctions comme « la manifestation d'un continuum de conduites et de stratégies de "lisants" ou de "voyants" mettant en jeu des compétences de communication très différentes ». Selon cette même chercheuse (1989 : 22), « la lecture du monde n'implique pas la lecture des mots [et] l'inverse est vrai aussi ».

Face à cette diversité de termes et de définitions, comment mesurer l'alphabétisme ? Comment déterminer qu'une personne n'est pas autonome à l'écrit et qu'elle doit bénéficier d'une attention particulière en matière d'alphabétisation ? La recherche a prouvé qu'il ne suffisait pas d'être allé à l'école un certain nombre d'années pour être considéré comme alphabète ou lettré et inversement (Seurat, 2012). La pluralité des termes utilisés pour décrire le rapport aux écrits d'une personne est à l'image de l'hétérogénéité observable en classe d'alphabétisation. Chaque personne a un rapport personnel avec les différents écrits et il convient de connaître et de prendre en compte cette diversité afin de réfléchir aux besoins de chaque profil d'élève.

Il faut néanmoins garder à l'esprit que ces définitions sont très centrées sur le fonctionnement des sociétés occidentales modernes où l'écrit prend une très grande place. Certains chercheurs parlent même de « sociétés scripturalisées » : l'écrit n'est alors plus seulement un moyen de transmettre une pensée, mais la pensée elle-même (Adami, 2009). Face à ce regard occidental sur l'écrit, il est nécessaire de se décentrer et de ne pas oublier que chaque société fonctionne différemment. Si, pour les Français l'écrit est indispensable pour l'exercice de la citoyenneté, les démarches administratives, la communication ou les études, pour d'autres pays « l'écrit n'est pas essentiel ou est réservé au sacré, à une élite, etc. » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 105). Dans certaines sociétés dites « orales », il est tout à fait possible d'interagir dans l'espace social, de travailler et d'étendre ses connaissances sans être alphabétisés.

On peut d'ailleurs peut-être s'interroger sur l'importance presque « vitale » que nous conférons à l'écrit pour évoluer dans nos sociétés, quand nous voyons que de nombreux

migrants (et parfois très jeunes) ont réussi à traverser plusieurs pays ou continents et à contourner d'innombrables difficultés pour arriver en France, sans savoir lire ni écrire. Il reste que la place de l'écrit dans la société française et en particulier à l'école est très grande et qu'apprendre à lire et à écrire pour ces jeunes devient donc a minima une nécessité scolaire.

2. Les spécificités du profil post-alpha

2.1. Le profil post-alpha : définitions

Le profil post-alpha désigne des personnes allophones ayant été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine et qui ont donc une maîtrise de l'écrit dans leur langue première (ou de scolarisation) très fragile, voire presque nulle. Ces personnes ont cependant développé des rudiments de la langue écrite en français. Elles ont « acquis des savoir-faire en lecture – écriture, et dans d'autres compétences de base » en français à l'école dans leur pays d'origine ou en France, par leurs propres moyens, dans le cadre de cours d'alphabétisation ou d'ASL²⁶ au sein d'associations (Barrot, 2010). Elles ne sont pas pour autant autonomes à l'écrit.

Il convient de définir ce que signifie « être peu scolarisé ». En effet, selon le référentiel de profils linguistiques d'adultes des Centres Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes (2017 : 1), cela signifie avoir été scolarisé moins de deux ans alors que selon celui élaboré par Aurore Barrot (2010), ce n'est pas la durée de la scolarité qui détermine qu'on est peu scolarisé mais le niveau de compétences à l'écrit. On peut effectivement avoir été scolarisé cinq ans (en langue française dans un pays francophone ou dans une autre langue) sans pour autant être autonome à l'écrit dans cette langue de scolarisation. C'est le cas par exemple si la scolarité a été interrompue, si les conditions de scolarité n'étaient pas propices à un apprentissage solide ou si le système scolaire était très différent du système français, comme à l'école coranique par exemple où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas prévu (Carraud, 2005 : 2).

Le profil post-alpha illustre donc un niveau particulier d'acquisition de compétences écrites de personnes allophones. Peu de travaux de recherche ont été consacrés à ce profil car le rapport à l'écrit est souvent abordé selon une approche binaire : soit on est alphabétisés soit on est analphabètes. Or, il existe un niveau intermédiaire qui correspond aux personnes ayant entamé un processus d'alphabétisation sans pour autant être autonomes à l'écrit : le niveau post-alpha.

²⁶ Ateliers Socio-Linguistiques

Ce profil linguistique est difficile à définir en termes d'acquis à l'écrit, puisqu'il peut correspondre, comme déjà expliqué précédemment (cf. p. 23), à deux niveaux du CECRL : le niveau A1.1 et le niveau A1. On dit qu'une personne est post-alpha si elle a validé le niveau A1.1 (avec le DILF²⁷ par exemple) mais qu'elle n'a pas dépassé le niveau A1. Le profil post-alpha révèle donc une certaine hétérogénéité concernant le niveau de compétences à l'écrit. Comment définir le niveau A1.1 ? Il se situe « à mi-chemin entre un "savoir zéro" et une compétence de niveau A1 à l'écrit » (Beacco et al., 2005 : 16). On pourrait d'ailleurs s'interroger sur la pertinence de la notion de « savoir zéro », car lorsque les élèves allophones arrivent pour la première fois en cours d'alphabétisation sans savoir lire ni écrire, ils ont déjà souvent des repères à l'écrit (ils peuvent par exemple identifier une lettre ou une facture, grâce à l'organisation spatiale de ces genres textuels).

Ainsi, le profil post-alpha correspond à des personnes allophones ayant été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine mais qui sont déjà entrées dans l'écrit. Ces personnes présentent cependant des difficultés à lire et à écrire et ont besoin de consolider leurs compétences écrites : leur maîtrise du code graphique est très faible. L'enjeu est donc double : il s'agit d'apprendre à lire et à écrire pour la première fois dans une langue étrangère et d'être autonome à l'écrit. Le niveau à l'oral de ces personnes est cependant très variable d'un apprenant à l'autre. Il se peut que les apprenants soient débutants complets en français ou qu'ils aient déjà une maîtrise assez avancée de l'oral. C'est d'ailleurs le cas des élèves allophones de CAP APR, qui ont tous atteint le niveau A2 à l'oral. La consolidation de l'écrit est d'autant plus aisée que le niveau des apprenants à l'oral est élevé (Vigner, 2015).

2.2. Le niveau de compétences à l'écrit à travers les référentiels

Pour être plus précis quant au niveau de compétences écrites acquises des personnes post-alpha, appuyons-nous sur les descripteurs des niveaux A1.1 et A1 du CECRL, tels que résumés dans la figure 8 ci-dessous :

Suite en page suivante.

²⁷ Diplôme Initial de Langue Française

| | Compétences à l'écrit | |
|-------------|--|---|
| | Compréhension | Production |
| Niveau A1.1 | L'apprenant : - reconnaît des mots, expressions ou données chiffrées les plus courants dans des situations simples de la vie quotidienne ou dans un texte court - identifie globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire | L'apprenant : - peut recopier des mots ou des messages brefs - reconnaît différentes formes de graphies : caractères imprimés, scripts, majuscules et graphies manuscrites lisibles - peut remplir un formulaire d'identité - peut écrire un message très simple et court relatif aux activités de la vie quotidienne partiellement en phonétique |
| Niveau A1 | L'apprenant : - comprend de courts textes simples sur des sujets courants - peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel - découvre les spécificités du français écrit (e muet, liaisons, etc.) | L'apprenant : - peut copier de courtes expressions sur des sujets courants - comprend et produit des textes simples sur sa vie personnelle/son environnement |

Figure 8. Compétences à l'écrit : descripteurs des niveaux A1.1 et A1 du CECRL

Bien que les personnes post-alpha soient déjà entrées dans l'écrit, leur maîtrise du système graphique reste globalement fragile : difficultés liées au graphisme, ponctuation non conforme ou absente, écriture phonétique, etc. Une personne post-alpha sait néanmoins déchiffrer les mots, réussit à lire des phrases simples et commence à différencier la prononciation orale de la retranscription écrite. Elle peut écrire simplement et a déjà acquis de premières habitudes d'apprentissage. Les apprenants les plus à l'aise commencent à comprendre globalement des documents écrits informatifs avec l'aide d'un support visuel. Pour revenir au contexte de mon stage, deux des six élèves allophones post-alpha qui composent la classe de CAP APR dans laquelle j'interviens correspondent plutôt au niveau A1.1 et les quatre autres au niveau A1.

Au-delà de cet apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enjeu pour des personnes peu familières avec l'écrit est de se constituer une « culture de l'écrit », surtout lorsqu'elles viennent de cultures dites « orales ». Pour Vigner (2009 : 78), « Lire ce n'est pas seulement déchiffrer. C'est aussi comprendre ce que l'on déchiffre et avoir une culture de l'écrit ». En effet, un lecteur doit savoir distinguer les différents types d'écrits (lettre, roman, formulaire, leçon scolaire, etc.). Il s'agit alors d'identifier la fonction et le contexte d'utilisation des

différents types d'écrits : « on n'apprend plus à lire, mais à lire quelque chose quelque part » (Barré-de Miniac, 2004 : 59). Selon Goody (1997) cité dans Portelette (2011 : 1), l'entrée dans « l'univers de l'écrit » excède largement la maîtrise du code linguistique. Ainsi, il s'agit pour les personnes post-alpha de s'approprier la culture écrite et ses codes et de prendre la mesure de son importance dans nos sociétés occidentales. Les élèves allophones sont notamment confrontés à cette omniprésence des documents écrits à l'école française.

3. Français langue de communication, français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques : les besoins en français en CAP APR

Pour les élèves allophones, le français a un statut particulier lié à l'utilisation de cette langue dans une perspective d'intégration : c'est une langue seconde.

La langue seconde désigne un mode d'apprentissage et d'usage de la langue qui s'adresse à des publics dont la langue d'origine ou la langue première d'éducation n'est pas le français. Langue qui sera support des apprentissages à des degrés divers dans un système éducatif donné et dont la maîtrise constitue un enjeu important dans le parcours de formation de la personne (Vigner, 2009 : 40).

Au-delà du fait que les élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement ont besoin, en arrivant en France, d'apprendre à parler français et à lire et écrire pour la première fois dans cette langue seconde, ils doivent également apprendre le métier d'élève. Si l'on ajoute à cela l'apprentissage de la théorie et de la pratique d'un métier comme c'est le cas en CAP, il devient très difficile de tout mener de front. En effet, les EANA qui étudient en CAP APR doivent apprendre trois langues en même temps : le français langue de communication (en cours de FLE ou d'alphabétisation), le français langue de scolarisation (en classe ordinaire) et le français sur objectifs spécifiques (dans les matières professionnelles).

Le français langue de communication est le français que nous utilisons pour communiquer dans la vie quotidienne, afin d'agir dans l'espace social, dans la vie privée, etc. Les élèves allophones qui étudient en CAP APR ont souvent des bases (et parfois un bon niveau) en français langue de communication, à l'oral. Il est néanmoins nécessaire de continuer cet apprentissage pour acquérir un niveau de français oral suffisant afin de faciliter la consolidation de l'écrit. Selon Vigner (2009 : 73), « l'approche de la lecture, avec des publics allophones, ne saurait s'envisager sans l'acquisition préalable par les élèves des normes et des usages de base du français, à l'oral ». Ce sont les cours de FLE ou d'alphabétisation (et aussi la vie quotidienne) qui permettent aux élèves allophones d'être exposés à cette langue et de progresser dans son acquisition (Cherqui & Peutot : 2015).

L'écrit sera également travaillé dans ces cours, afin de permettre aux élèves allophones de suivre au mieux les cours ordinaires.

Selon Cherqui & Peutot (2015), le français langue de scolarisation (dorénavant FLSco) est le langage spécifique de l'école, dont il faut expliciter les règles. C'est à travers l'immersion en classe ordinaire que les élèves sont confrontés au français langue de scolarisation : il s'agit pour eux de se familiariser avec les discours disciplinaires, mais également avec les codes culturels de l'école et les attentes scolaires (Cherqui & Peutot, 2015). En classe ordinaire, l'élève découvrira ce qu'est le langage des mathématiques, les modalités des évaluations, la place de l'écrit, les tours de parole, etc. Pour des élèves qui ne sont jamais allés à l'école ou qui ont connu un système scolaire très différent du nôtre, il paraît primordial qu'ils s'approprient ce nouvel environnement :

Notre école fonctionne actuellement sur un certain nombre d'implicites concernant les disciplines scolaires et les manières d'apprendre, les sens et les finalités des apprentissages : implicites souvent difficiles pour certains élèves qui n'y ont pas été préparés dans leur famille, implicites qui, dans ce cas, peuvent devenir de véritables obstacles. Sans oublier que ces implicites concernant les savoirs et les apprentissages sont liés à des représentations du monde, à des rapports aux autres et à soi-même, à des rapports au corps, au temps et à l'espace, bref, à un ensemble de "manières d'être et de penser" construites historiquement et socialement (Carraud, 2005 : 2).

Ainsi, les élèves post-alpha n'ont pas à réaliser un simple transfert linguistique comme les EANA relevant du FLE. Le fait qu'ils soient peu ou pas scolarisés antérieurement induit qu'ils doivent non seulement apprendre une langue à l'oral et à l'écrit mais également acquérir un très grand nombre de compétences scolaires. La plupart des élèves allophones de CAP APR viennent du collège où ils ont souvent passé un an. Ils arrivent donc en lycée professionnel déjà avec une connaissance du milieu scolaire français. Cependant, ces acquis restent fragiles et la plupart des élèves ont encore des difficultés avec les compétences scolaires : organiser un cahier, être à l'heure, lire un tableau ou un schéma, comprendre l'organisation de l'école et notamment la fonction du carnet de correspondance, etc. Ils doivent donc consolider cet apprentissage du français langue de scolarisation.

En plus de continuer à travailler le français langue de communication, l'écrit et le FLSco, les EANA arrivant en lycée professionnel sont confrontés à un nouveau type de discours disciplinaire : celui des matières professionnelles de leur filière. En CAP APR, il s'agit d'acquérir en deux ans le savoir-faire et le lexique professionnel de la restauration. Les matières professionnelles enseignées liées au métier d'agent polyvalent de restauration relèvent ici du français sur objectifs spécifiques (dorénavant FOS). En effet, selon Mangiante,

(2004), le FOS est un programme de formation destiné à un groupe d'apprenants ayant les mêmes objectifs d'apprentissage - dans notre cas, celui de se former au métier d'APR. Ce groupe d'apprenants est également homogène « par son appartenance à un organisme particulier et par son objectif de formation lié étroitement à la conduite d'un projet à court – moyen terme » (Institut Français, 2015 : 1). Ces futurs professionnels doivent acquérir des savoir-faire, un lexique spécialisé et des formes linguistiques récurrentes liés à un métier. Les compétences spécifiques acquises en classe ou en stage permettront aux futurs professionnels de communiquer et d'accomplir des tâches dans le cadre de leur profession.

En raison de leur niveau de français fragile, les élèves allophones ont souvent des difficultés à s'approprier le lexique professionnel de leur filière. De plus, celui-ci est souvent transmis par l'intermédiaire de supports écrits et, à l'instar de certains pédagogues tels que Rafoni (2017), nous ne préconisons pas de découvrir du lexique à travers un support écrit, surtout chez les élèves allophones post-alpha. Selon Rafoni (2017), il faut d'abord permettre aux EANA d'acquérir le lexique en compréhension et en production orales avant de le proposer en lecture. Par conséquent, il convient que les enseignants transmettent préalablement ce vocabulaire par le canal oral, qu'ils l'explicitent et invitent les élèves à l'utiliser.

Ce triple apprentissage de la langue (français langue de communication, FLSco et FOS) est difficile à réaliser, en particulier pour des jeunes qui entrent dans la lecture/écriture à plus de 16 ans. Selon certains didacticiens (cf. par ex. Rafoni ou Vigner), les élèves allophones devraient dans un premier temps apprendre les bases du français oral de communication, ensuite les bases de l'écrit et enfin le lexique professionnel de leur filière (FOS) d'abord à l'oral puis à l'écrit. Or, les exigences de leur filière induisent qu'ils acquièrent toutes ces compétences en même temps et dans une durée très courte. Au vu de cette situation et malgré les contraintes, ma mission est d'aider les enseignants de biotechnologie à permettre aux élèves allophones post-alpha d'acquérir les bases de ce lexique professionnel. Progresser dans ce lexique est d'ailleurs une demande forte des EANA, pour qui l'insertion professionnelle est un objectif vital. Il s'agit donc de réfléchir aux façons d'améliorer l'inclusion de ces élèves en classe ordinaire.

Chapitre 2. L'inclusion des élèves allophones : quelles approches didactiques ?

L'école inclusive introduit l'idée que tous les enfants à besoins particuliers « sans aucune distinction » (en situation de handicap, allophones, etc.) sont pris en compte (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, art. 2, al. 1, let. b, ch. 1). Des dispositifs répondant à ces besoins sont mis en place. L'école devient alors un lieu ouvert sur les différences qui n'exclut personne et qui s'adapte à chacun en s'appuyant sur un projet individualisé établi par la famille et les acteurs éducatifs. D'après Cornu (2017 :1), « L'enfant qui arrive en France et qui parle une autre langue (enfant allophone) doit se sentir élève comme les autres ».

Ce projet d'inclusion est tout à fait louable mais sa réalisation est parfois chaotique, notamment pour les élèves allophones. Pour Cherqui & Peutot (2015 : 7), « Le simple fait pour ces enfants d'exister, d'être simplement là, dans la classe [ordinaire], ne suffit pas pour qu'ils soient pris en considération » L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire doit être réfléchie et les enseignants formés. En effet, toujours selon Cherqui & Peutot (2015), l'aide apportée aux élèves allophones ne doit pas être réservée exclusivement à l'enseignante de FLE mais doit également être développée au sein des classes ordinaires. Ainsi, quelles propositions pédagogiques sont-elles faites aux enseignants de classe ordinaire afin qu'ils puissent accompagner les élèves allophones dans leur apprentissage ?

1. Le lien avec l'enseignant de FLE : connaissance du public et détermination d'objectifs disciplinaires réalistes

Il paraît essentiel que les enseignants de classe ordinaire soient en lien avec l'enseignant de FLE de leur établissement pour être aidés dans la prise en charge des élèves allophones. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé par l'institution :

« Le professeur de FLS est l'interlocuteur privilégié des enseignants des classes ordinaires sur le suivi du parcours de l'élève. Dans le second degré, il travaille en concertation avec les équipes de direction et de vie scolaire sur le projet d'inclusion des élèves allophones » (Eduscol, 2016a : 17).

L'enseignant de FLE est censé transmettre à l'équipe pédagogique des informations sur le profil linguistique et la scolarité antérieure des élèves allophones accueillis (Eduscol, 2016a). En effet, le fait de mieux connaître et donc de mieux comprendre les élèves allophones peut permettre à l'enseignant de les accompagner plus individuellement. La citation de Gilbert K. Chesterton illustre bien cette idée : « Si tu veux apprendre le latin à John,

que faut-il connaître d'abord ? - Le latin ! - Non ! Il faut connaître John » (Gilbert K. Chesterton). S'il semble essentiel que l'équipe enseignante soit informée sur les profils des élèves allophones présents dans leur classe, j'ai été étonnée de remarquer que certains enseignants de CAP APR ne connaissaient pas du tout leur public. Pays d'origine, langues parlées, scolarité antérieure relèvent du mystère pour eux. Une enseignante a, un jour, paru très étonnée : « *Ah, bon, ils n'ont jamais été à l'école avant ?!* ». Et sa réaction a été tout de suite de dire : « *Ils ont beaucoup progressé alors...* ». Je pense alors qu'une meilleure connaissance du public peut permettre une plus grande bienveillance envers les élèves allophones. De plus, j'ai remarqué que les enseignants avaient souvent tendance à voir tous les élèves allophones de la même façon ; or, leur profil et leur niveau de français sont souvent très hétérogènes. En prendre conscience permettrait un accompagnement plus personnalisé des EANA.

Les enseignants de classe ordinaire peuvent également s'appuyer sur l'enseignant de FLE et collaborer avec l'équipe éducative pour fixer avec eux des objectifs disciplinaires réalistes. Cornu (2017) développe cette idée dans ses travaux : que peuvent attendre les enseignants d'un élève allophone qui a tel niveau en français écrit et oral et tel niveau de scolarité antérieure ? De tel support, telle leçon : que peuvent-ils exiger que les élèves allophones retiennent ? Que sont-ils capables de produire ? L'enseignant de FLE peut également avoir pour mission d'intervenir dans les classes ordinaires des enseignants qui le souhaitent afin de « réfléchir ensemble à l'ajustement des gestes professionnels en fonction du profil de l'élève » (Eduscol, 2016a : 18) ou pour apporter une aide ponctuelle. C'est effectivement le cas au lycée Jacques Prévert où l'enseignante de FLE intervient dans plusieurs cours de français/histoire-géographie afin de soutenir les enseignants.

Connaître son public et réfléchir à des objectifs disciplinaires en collaboration avec l'enseignant de FLE qui est proche des élèves allophones peut s'avérer utile pour les enseignants. En effet, être au clair sur leurs attentes peut diminuer leur frustration. Le lien entre enseignant de FLE et enseignants de classe ordinaire mérite néanmoins d'être consolidé dans certains établissements : il me paraît trop peu exploité au sein du lycée Jacques Prévert. En créant cette opportunité de rencontre par exemple au moyen d'une réunion en début d'année, l'équipe de direction des établissements pourrait montrer le chemin aux enseignants de classe ordinaire. Cette démarche témoignerait d'un soutien pour des enseignants qui se sentent souvent délaissés dans leur mission d'accueil.

2. Compétences langagières, compétences disciplinaires

Selon Cherqui & Peutot (2015), le fait de réussir à distinguer les compétences langagières et les compétences disciplinaires peut permettre aux enseignants de classe ordinaire d'aborder l'enjeu de l'inclusion des EANA avec moins d'appréhension. En effet, « les élèves allophones sont souvent perçus comme des élèves en difficultés alors que les difficultés sont souvent essentiellement d'ordre linguistique » (Cherqui & Peutot : 2015 : 62). Or, l'enseignant doit s'interroger : est-ce ma discipline qui pose problème à l'élève allophone ou est-ce la langue utilisée ? En effet, c'est parfois le vecteur de communication qui bloque l'action de l'élève et non les connaissances. Afin d'en juger, il faut permettre à l'élève, en adaptant les enseignements, d'accéder à la discipline. Les réflexions portées sur cette question feront l'objet du chapitre 3 de cette partie. Il est néanmoins parfois difficile de faire la part des choses entre ce qui relève de la langue et ce qui relève de la discipline car la langue est un moyen d'accéder à la discipline.

Selon Ursulet (2017), si l'on adapte les enseignements pour lever les difficultés liées au niveau de langue, il faut également adapter l'évaluation. Il est important de veiller à ce que l'évaluation vérifie l'acquisition de compétences et non un niveau de langue. Il est alors question de trouver un moyen (et ce n'est pas chose aisée) pour que l'élève allophone puisse exploiter ses compétences sans être gêné par son niveau de langue. Cette adaptation est d'autant plus essentielle pour les élèves faibles lecteurs/scripteurs, car, nous l'avons déjà souligné, les modalités d'évaluation en France font souvent appel à l'écrit.

Ces chercheurs rappellent également que chaque être humain a des capacités et que l'on s'attarde trop souvent sur ce qu'un élève ne sait pas faire avant de valoriser ce qu'il sait faire. Et de fait, les élèves allophones de CAP APR, indépendamment de leur niveau de français fragile, savent faire des choses, notamment dans le milieu professionnel. Un élève m'a dit un jour : « *J'aime bien faire la plongée parce qu'il n'y a pas besoin du français* » (M.). Cet élève est effectivement connu pour être très rapide en plongée et il se sent valorisé dans cette tâche car il peut mettre en œuvre ses compétences en travaux pratiques sans la barrière de la langue. Il semble donc pertinent de considérer les acquis des élèves afin de leur donner confiance.

S'il semble judicieux que l'enseignant distingue les compétences langagières des compétences disciplinaires pour mesurer les acquis d'un élève, d'après Cornu (2017 : 1), ces deux compétences doivent néanmoins être travaillées conjointement en classe ordinaire. Il est d'ailleurs préconisé par Cherqui & Peutot de ne pas cloisonner ces deux compétences : les

acquis en cours de FLE (sur des aspects langagiers ou disciplinaires) doivent pouvoir être réutilisés en classe ordinaire et la classe ordinaire doit permettre de progresser sur les aspects disciplinaires et langagiers. En effet, si le langage utilisé, les activités proposées et les supports distribués en classe ordinaire sont compréhensibles par les élèves allophones, ceux-ci peuvent travailler et donc consolider leurs compétences langagières à travers la discipline. Les élèves post-alpha de CAP APR travaillent les compétences liées à une discipline théorique professionnelle en même temps que la lecture et l'écriture et en cela, ils deviennent acteurs de leur apprentissage.

Les aménagements pédagogiques proposés par les enseignants de classe ordinaire en lien avec l'enseignante de FLE sont à nos yeux bénéfiques pour les élèves allophones et les enseignants eux-mêmes, qui peuvent avoir plaisir à donner les moyens à leurs élèves de s'approprier davantage de contenus de leur discipline. Cependant, cet idéal d'aménagements pédagogiques et de travail conjoint des compétences disciplinaires et langagières en classe ordinaire est difficile à réaliser en pratique, surtout avec un public d'EANA post-alpha. Je présenterai ces difficultés dans la troisième partie du présent mémoire.

3. Besoins particuliers, groupe-classe : quel équilibre ?

Depuis le début du vingtième siècle, la pédagogie active (ou pédagogie centrée sur l'apprenant) implique de prendre en compte la diversité des élèves. L'enseignant diagnostique les besoins de chacun et propose des parcours personnalisés d'apprentissage, dont l'élève devient acteur (Meirieu, 2001). Si l'institution et les chercheurs recommandent de prendre en compte les besoins de chaque élève et de s'adapter à ses difficultés, comment individualiser les enseignements sans perdre le groupe-classe ? Selon Parpette (2004 : 3), « Un groupe d'élève est à la fois un public collectif et une conjonction d'interlocuteurs particuliers dont il faut gérer simultanément les différentes réactions individuelles ». L'équilibre entre individualisation et collectif n'est pas aisé à trouver, surtout si le public est très hétérogène comme c'est le cas en CAP APR. L'enjeu est cependant de ne pas segmenter la classe.

3.1. La pédagogie différenciée

Pour répondre à cet enjeu, les chercheurs et l'institution prônent la pédagogie différenciée. Comment est-elle définie par les chercheurs ? Différencier, selon Perrenoud (2014), c'est réfléchir à des stratégies et à des dispositifs didactiques permettant à chacun d'atteindre son plus haut niveau de compétence. Il s'agit selon lui d'individualiser l'enseignement dans un cadre collectif afin de donner une chance à tous de réussir. Pour

Meirieu (cité par David, 2018 : 27), « différencier c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices ». Selon Kahn (2010), la pédagogie différenciée consiste à ce que l'enseignant prenne toutes les dispositions nécessaires pour tenir compte des besoins des élèves. Ces trois définitions de la pédagogie différenciée mettent en évidence le fait qu'un enseignant doit s'adapter à chacun de ses élèves, en proposant des chemins de travail personnalisés. Si, en théorie, cette prise en compte des différences semble claire et attrayante, comment la réaliser sur le terrain ? Comment s'adapter à autant de profils spécifiques dans une classe de CAP APR où se côtoient des élèves en situation de handicap, des élèves allophones post-alpha non scolarisés antérieurement, des élèves présentant des difficultés scolaires, judiciaires et sociales ?

D'après Przesmycki (2008), la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés ». Il s'agirait donc de proposer des adaptations selon les profils des élèves en ne perdant jamais de vue l'objectif commun d'acquérir les savoirs exigés par la filière. L'objectif des compétences à atteindre doit guider l'enseignant dans ses adaptations. Il peut se demander tout d'abord : qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? Et ensuite : comment vont-ils arriver à atteindre cette compétence ? Et c'est dans le moyen d'accéder à ce savoir, dans l'appropriation de cette compétence que l'adaptation a du sens. Il y aura d'ailleurs bien sûr des écarts entre les élèves concernant le degré d'acquisition de cette compétence (cf. p. 65). L'idée de la pédagogie différenciée est néanmoins que l'enseignant adapte ses exigences aux compétences des élèves afin qu'ils apprennent tous quelque chose sur une thématique donnée et commune, à la hauteur de leurs moyens. Concrètement, faire de la pédagogie différenciée en CAP APR pourrait signifier créer une version simplifiée d'un cours de matière professionnelle théorique afin de s'adapter aux difficultés de lecture et d'écriture des élèves allophones post-alpha. L'enseignant animerait ainsi le même cours pour tous les élèves ; seul le degré d'étayage du support et le degré d'acquisition de la compétence à atteindre à l'issue du cours divergeraient selon les élèves.

Si la pédagogie différenciée présente des avantages pédagogiques certains, elle ne recueille que rarement l'adhésion des enseignants de classe ordinaire, car elle est jugée trop

contraignante en termes de préparation et d'animation (cf. p. 79). Quelles autres solutions sont proposées pour prendre en compte les besoins particuliers des élèves ?

3.2. L'analyse des prérequis et l'importance de la contextualisation

Selon le ministère de l'Éducation nationale, le fait que l'enseignant fasse la démarche de s'interroger sur les difficultés et les prérequis du support de cours ou des activités qu'il propose, peut déjà permettre de rendre son cours plus accessible aux élèves allophones :

Ainsi, la préparation d'une séance pédagogique tenant compte de ses besoins linguistiques et langagiers ne consiste pas à prévoir d'autres activités, mais à être attentif aux prérequis nécessaires à la compréhension de la séance afin de rendre les activités prévues pour la classe, accessibles à l'élève allophone (Eduscol, 2016b : 6).

En faisant ce travail réflexif en amont de ses cours, l'enseignant arrivera sans doute mieux armé sur le terrain et sera ainsi plus attentif aux difficultés que pourraient rencontrer les élèves allophones. Concrètement, l'enseignant pourrait, par exemple, passer quelques minutes au début de son cours pour expliquer les termes clés jugés complexes à l'aide d'images ou en contextualisant tout simplement son cours. En effet, j'ai remarqué qu'il manquait très souvent un temps au début de chaque cours dédié à la mise en contexte d'une activité ou d'une leçon. Souvent, les élèves sont tout de suite plongés dans une tâche sans que le contexte dans lequel elle s'inscrit soit clairement explicité. Une vision plus « macro » des choses peut sembler pourtant essentielle. J'ai été témoin d'une situation qui révèle ce manque. En début de travaux pratiques de production alimentaire, un élève me demande : « *Madame, ça veut dire quoi "ciseler" ?* ». Je lui réponds : « *Je vais t'expliquer, mais avant tu sais ce que tu dois faire comme plat ?* » Il me dit que non, alors je lui demande : « *Il est salé ou sucré ?* » et il ne sait pas. Inscrire une leçon dans un contexte plus large et concret (surtout dans une formation professionnelle) me semble essentiel pour la compréhension des élèves. On voit donc que cette analyse des difficultés et des prérequis des supports et activités proposés par l'enseignant n'implique pas un travail aussi conséquent que la pédagogie différenciée mais peut aider les élèves allophones à mieux comprendre les cours.

3.3. La collaboration entre élèves

Une autre stratégie qui peut permettre de mieux prendre en compte les élèves allophones sans perdre le groupe-classe est la collaboration entre élèves. La collaboration, et non le tutorat, générateur potentiel de déséquilibre en ce qu'il implique qu'un élève en situation de réussite aide un autre élève en difficulté. L'objectif de la collaboration est que chaque élève (et pas seulement l'élève en difficulté) développe ses compétences pour réaliser

une tâche : l'aide est mutuelle. Si « l'idéal [est] de faire de l'hétérogénéité un moteur et non un obstacle » (Avrillier & Cornu 2015 : 145), le travail de collaboration, proposé ponctuellement et sur des tâches adaptées, peut sans doute aider à mettre les différences au service du groupe. Par exemple, en CAP APR, les élèves sont souvent par groupe de deux pour réaliser les travaux pratiques. J'ai remarqué que souvent, l'élève francophone épaulait l'élève allophone sur des difficultés linguistiques mais l'élève allophone le conseillait sur le savoir-faire et les gestes professionnels. Regrouper les élèves allophones et francophones est ici bénéfique pour chacun. À ce propos, Cornu déconstruit l'idée reçue selon laquelle la collaboration avec les élèves allophones désavantage les élèves francophones et souligne qu'on apprend en expliquant :

Dans un cadre plus général, lorsqu'un élève arrive à expliquer une démarche alors, dans le même temps, les compétences liées à cette démarche se consolident. On peut ainsi expliquer aux enseignants que par la collaboration entre élèves, le fait de demander à un élève francophone de reformuler un concept pour un élève allophone est bénéfique pour les deux élèves (2017 : 16).

La collaboration, utilisée à bon escient et dans un contexte de bienveillance entre EANA et élèves francophones comme c'est le cas en CAP APR, peut alors se révéler pertinente pour tous.

Pour conclure, selon Gabry et Vesanes (2011), il convient que l'enseignant se convainque que les aménagements pédagogiques créés pour les élèves allophones peuvent être bénéfiques pour tous les élèves. En effet, les difficultés rencontrées par les élèves allophones peuvent également être celles des élèves francophones : « les implicites scolaires et la langue de scolarisation peuvent être des obstacles à la construction des apprentissages pour beaucoup d'élèves » (Eduscol, 2016b : 3). La prise en compte des élèves allophones ne doit alors pas être pensée en marge des élèves francophones et l'enseignant ne doit pas craindre de mettre en œuvre des aménagements, aussi minimes soient-ils. Un premier pas vers la réflexion pour l'accompagnement des élèves allophones peut se montrer bénéfique pour chacun.

Cette prise en compte des élèves allophones en classe ordinaire est conditionnelle d'un changement de regard sur ce public : focalisé sur ses difficultés d'ordre linguistique, on oublie trop souvent qu'il a des compétences. Cela implique pour l'enseignant d'apprendre à connaître les EANA accueillis dans sa classe et leurs besoins afin d'espérer apporter une aide individualisée. Dans cette perspective, l'enseignant de FLE peut aider l'enseignant de classe ordinaire à ne plus subir l'inclusion mais à en devenir acteur.

Chapitre 3. Adapter des supports écrits de classe ordinaire aux difficultés des élèves allophones post-alpha

Dans le chapitre précédent, j'ai présenté certaines démarches pédagogiques favorisant potentiellement la prise en charge des élèves allophones dans les classes ordinaires. Néanmoins, peu de travaux de recherche ont été consacrés à l'inclusion des élèves post-alpha et encore moins en lycée professionnel, où en plus de l'apprentissage du FLSco, il faut ajouter celui d'un métier et de la langue associée (FOS). Quelles approches pédagogiques sont efficaces pour inclure des EANA post-alpha peu ou pas scolarisés antérieurement dans les classes ordinaires professionnelles ? Une des solutions pour permettre aux EANA post-alpha de comprendre les cours de matières théoriques professionnelles pourrait être d'adapter les supports écrits de classe ordinaire à leurs difficultés.

1. Fondamentaux disciplinaires et niveaux de formulation

1.1. Fondamentaux disciplinaires : déterminer des objectifs d'apprentissage

Avant de réfléchir à la façon d'adapter un support écrit aux difficultés des EANA, il semble pertinent de s'interroger sur les objectifs d'apprentissage qu'on leur donne. Déterminer des objectifs réalistes implique de se questionner sur leurs acquis et leurs difficultés (Cornu, 2017). Tout comme il serait absurde de demander à un enfant qui sait à peine marcher de courir un 100 mètres, donner aux élèves allophones post-alpha les mêmes objectifs que le reste de la classe serait vain. L'enseignant peut alors se poser les questions suivantes : quel est le lexique fondamental de ce cours ? qu'est-ce que je veux que l'élève allophone post-alpha ait retenu en sortant de ce cours ? (Cornu, 2017). L'enseignant peut aussi consulter les référentiels de compétences de sa matière afin que les objectifs fixés aillent dans la direction de la commande institutionnelle.

Après ce travail d'individualisation des objectifs liés aux « fondamentaux disciplinaires » (Cornu, 2017 : 25), la difficulté consistera à donner les moyens à l'élève d'atteindre les objectifs fixés, via des stratégies qui peuvent prendre des formes diverses. Parmi elles, on retiendra donc celle qui consiste à améliorer l'accès au lexique requis et au savoir visé par le biais d'un support adapté.

Afin de guider les apprenants post-alpha et faciliter ainsi les différentes prises de conscience qui jalonnent leur apprentissage pendant le cours, on peut d'emblée clarifier avec eux les objectifs d'apprentissage fixés. Concrètement, ces objectifs peuvent figurer sur le

support, directement sous le titre, par exemple sous la forme de questions : Vigner (2015) indique à ce propos que le titre sous forme de question est plus accessible pour les élèves allophones que ceux sous forme de nominalisation, pourtant très utilisés dans le secondaire. L'idée d'écrire d'une part le titre sous forme de nominalisation et d'autre part les objectifs sous forme de question peut leur permettre de s'habituer aux deux formes. Ainsi, on pourra expliquer à l'élève allophone qu'être capable de répondre à ces questions à la fin de la leçon représente son objectif du cours.

Le fait de déterminer des objectifs d'apprentissage réalistes peut « permettre à un élève de s'épanouir à l'école et de progresser dans l'acquisition de compétences » en étant acteur en classe (Cornu, 2017 : 30). Il s'agit bien là de concilier les attentes de l'enseignant et les capacités de l'élève.

1.2. Niveaux de formulation : diminuer le degré d'abstraction

Une fois que les objectifs d'apprentissage ont été fixés par l'enseignant de classe ordinaire, il peut alors réfléchir au meilleur moyen de transmettre ses connaissances. En effet, pour pouvoir apprendre, il faut avant tout comprendre. L'enjeu est donc de rendre accessible le support écrit initial aux EANA post-alpha. Pour ce faire, il est recommandé, notamment par Vigner (2015) et Cornu (2017), d'adapter un support en jouant sur les niveaux de formulation.

Le concept des « niveaux de formulation » est emprunté à la didactique des sciences. Il est question de construire progressivement un savoir scientifique, en utilisant des niveaux de formulation successifs (Giordan & De Vecchi : 1998). Vigner (2015) reprend cette idée de progressivité pour dire que la formulation d'un concept évolue en fonction du degré d'abstraction auquel on se situe. Plus le degré d'abstraction est grand, plus la formulation est complexe et inversement. Nous avons vu dans l'enquête de terrain que l'abstraction était tendanciellement difficile pour les élèves allophones (et également pour de nombreux francophones). Ainsi, rendre accessible un document écrit pour les élèves allophones post-alpha pourrait être de simplifier le langage utilisé dans celui-ci afin d'en diminuer le degré d'abstraction.

Selon Vigner (2015), il existe trois types de formulations différentes :

- du particulier au générique, de l'empirique au théorique
- du simple constat à l'expression d'une relation logique
- d'un énoncé figuratif, centré sur soi, à un énoncé abstrait

Agir sur ces trois niveaux de formulation permet de faciliter la compréhension des EANA post-alpha.

Tout d'abord, préférer le particulier au générique permet de prendre pour point de départ un exemple précis, connu de tous. L'objectif étant de parvenir, à partir de plusieurs exemples, à trouver des caractéristiques communes à ces exemples et de conceptualiser. À partir de plusieurs exemples est tirée une règle, que les EANA arrivent souvent à déduire d'eux-mêmes. Par exemple, plutôt que de donner la définition d'un « aliment microbiologiquement très périssable », donner des exemples de ce type d'aliments (viandes, fruits, poisson, etc.) leur permet de faire des liens, en identifiant des caractéristiques communes à ces aliments. Les élèves prendront ainsi conscience que ces aliments appartiennent à une même famille, qu'ils auront eux-mêmes créée : c'est un premier pas vers la conceptualisation. Il semble également pertinent d'aller de l'empirique au théorique pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. Le fait de partir de leur expérience et de leurs observations (surtout dans les matières professionnelles) pour arriver à un raisonnement permet de susciter leur attention et de favoriser leur compréhension. Le degré d'abstraction est alors réduit, puisque les élèves s'appuient sur une situation connue :

Ils ne connaissent pas les mots de la langue, certes, mais ils ont une connaissance des situations. C'est pourquoi nous avons intérêt à partir de l'expérience réelle ou imaginaire des élèves car les mots renvoient à des expériences singulières et culturelles — pouvoir de connotation — sur lesquelles nous pouvons prendre appui dans notre enseignement (Médioni, 2011 : 36).

De même, pour favoriser la compréhension des élèves allophones peu scolarisés antérieurement, il semble pertinent de partir d'un simple constat pour arriver à l'expression d'une relation logique. Par exemple, en travaux pratiques, l'enseignant peut commencer par constater que la viande, qui est restée hors du réfrigérateur plusieurs jours, a moisie. Ainsi, la relation logique qui en découle est que : les aliments périssables doivent être conservés au frigidaire, sinon ils moisissent.

Dans le même ordre d'idées, il est sans doute préférable pour les EANA NSA de partir d'un énoncé figuratif pour arriver à un énoncé abstrait. Il semble que les apprenants aient besoin de visualiser le contenu d'une information, d'en percevoir la représentation réelle et connue, avant d'envisager l'abstrait.

Toutes ces opérations sur les niveaux de formulation d'un énoncé peuvent permettre aux EANA non seulement une meilleure compréhension mais également une plus grande

mémorisation des informations du cours. C'est également le point de vue de Gillardin (2008), pour qui la mémorisation d'une information passe par son association à une forme visuelle concrète et connue.

Pour conclure, il semble judicieux de diminuer le degré d'abstraction des supports distribués en classe ordinaire. En effet, la conceptualisation et l'abstraction sont deux opérations mentales complexes pour des élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement. Il est possible de contourner cette difficulté en agissant sur les niveaux de formulation utilisés par les enseignants dans leurs supports. Prendre pour point de départ le connu, le concret, l'empirique et l'exemple permet aux EANA de faire des liens entre les éléments et d'appriivoiser peu à peu la conceptualisation et l'abstraction. De plus, en simplifiant la formulation et en proposant de partir du connu, la lecture du support est sans doute également facilitée. En effet, pour des élèves post-alpha, on peut penser que les mots connus servent à appriivoiser de nouveaux mots et de nouveaux concepts. Selon Perrenoud (2002), c'est en réussissant à mobiliser ses acquis qu'un élève peut développer de nouvelles compétences. Les propos de Meirieu (2005) vont dans le même sens : « il n'y a de savoir authentique que parce qu'un sujet construit des connaissances en réinvestissant progressivement ses acquis pour accroître sa capacité à apprendre et à apprendre encore ».

2. Accessibilité d'un support écrit : l'importance du visuel, de la forme et le décodage de l'implicite

On l'a vu (cf. point précédent), adapter un support écrit à un élève allophone post-alpha suppose de travailler sur le fond : simplifier le lexique utilisé, partir de l'empirique, etc. La lecture étant difficile pour ce profil d'élèves, il s'agit de la lui faciliter au maximum en s'appuyant sur le maximum de mots connus et en proposant de courtes phrases, afin qu'il puisse se concentrer sur le contenu :

Le faible lecteur a un rythme de lecture plus lent et une moins bonne compréhension de ce qu'il lit. Parce qu'il doit travailler davantage au niveau du décodage, il lui restera peu de ressources pour faire l'interprétation plus large d'un texte (Johansson, 2005 : 12).

Pour aider l'élève allophone post-alpha à comprendre un support écrit, il est également conseillé d'utiliser des images afin d'illustrer certains mots jugés complexes pour eux :

L'utilisation de repères visuels [...] facilite l'exercice et le développement de l'autonomie des élèves. Pour un élève allophone qui ne maîtrise pas encore la langue française, ces repères [...] constituent des aides incontournables pour la compréhension et la mémorisation (Eduscol, 2016b : 11).

Afin de favoriser la compréhension, le travail d'adaptation peut également toucher l'aspect visuel du support : mise en valeur des mots-clés, écriture en gros caractères, « suppression des éléments distracteurs qui peuvent parasiter la lecture » (Eduscol, 2016b : 9), etc. En effet, avec des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, la lecture d'un tableau, la compréhension d'un schéma simple ou le sens de lecture d'un support peuvent représenter des difficultés. Comme le dit l'enseignante de FLE du lycée Jacques Prévert : « *En alphabétisation, il faut avoir la présence d'esprit d'explicitier tout ce qui est évident pour nous* » (*M^{me} I*).

Il s'agit donc de s'interroger, en construisant son support, sur tous les éléments implicites qu'il contient et qui pourraient le rendre inaccessible. Décrypter ces implicites suppose un véritable travail de décentration et une bonne connaissance des prérequis que convoquent la lecture et la compréhension d'un support.

3. La nécessité de l'appropriation du lexique pour la mémorisation : recopier, s'exercer, manipuler

L'adaptation d'un support écrit de cours de classe ordinaire aux difficultés des EANA post-alpha est ainsi supposée favoriser une plus grande compréhension de la leçon proposée. Une nouvelle question se pose désormais : comment passer de la compréhension à la mémorisation ? En effet, dans le contexte de mon stage, il est demandé aux élèves de restituer leurs connaissances au moment des évaluations.

Au-delà de la compréhension des informations et du lexique professionnel présents sur le support adapté, il est donc nécessaire que l'élève allophone se les approprie en étant actif dans son apprentissage. En ce qui concerne le lexique, les didacticiens (cf. par ex. Tremblay, 2004) distinguent classiquement le lexique passif (unités comprises par le locuteur mais non-utilisées) et le lexique actif (unités comprises et employées par le locuteur). Sont alors distingués deux niveaux d'acquisition d'un nouveau mot : comprendre un mot en situation de réception et utiliser un mot en situation de production écrite ou orale. Selon Lieury (cité par Scheidecker, 2011 : 26), « le lexique dont dispose un apprenant est beaucoup plus riche en reconnaissance qu'en production ». Néanmoins, en CAP APR, le lexique professionnel appris dans les matières théoriques doit pouvoir être réinvesti en situation de production écrite, lors

des examens. Comment aider un élève allophone post-alpha à mémoriser ces nouveaux mots afin d'être capable de les restituer ?

Lieury (2003) distingue la mémoire lexicale de la mémoire sémantique. La mémoire lexicale « stocke tous les fichiers mots, mais seulement la carrosserie des mots » alors que la mémoire sémantique « stocke le sens des mots » (Lieury, 2003 : 180). Dans un objectif de mémorisation et d'appropriation du lexique, il convient donc de travailler sur la morphologie et le sens du mot à connaître. Selon Lieury, c'est en répétant et en vocalisant que l'on retient la composante phonétique et graphique d'un mot. Pour un élève post-alpha, cette étape est essentielle : elle lui permettra de faire le lien entre graphie et phonie et de s'appuyer sur sa mémoire auditive. Lieury insiste également sur l'importance d'apprendre par cœur l'orthographe du mot : un exercice de copie pourrait par exemple aider les élèves post-alpha à mémoriser l'écriture du mot.

Un préalable indispensable pour un élève qui n'a pas été scolarisé antérieurement ou qui n'est pas familier de l'alphabet latin est de s'entraîner au geste graphique en français avant de s'engager dans une production autonome. La copie est alors une activité importante comme première étape avant la production écrite proprement dite (Eduscol, 2016b : 10).

Il semble donc judicieux de proposer aux élèves allophones (et cela pourrait aussi être utile aux élèves francophones, me semble-t-il), un exercice de copie des mots-clés à retenir. En permettant à l'élève de recopier les mots importants et donc de se les approprier, on favorise la mémorisation et, sur un plan strictement scolaire, on prépare la restitution des connaissances pour un futur examen.

Au-delà de la mémoire lexicale, il convient de travailler la mémoire sémantique. Selon Lieury (2003), la mémoire sémantique suppose un travail d'analyse et de compréhension. On trouve de nombreuses pistes pour mémoriser le sens d'un mot dans les travaux de recherche en didactique des langues : citons-en quelques-unes. L'approche actionnelle préconise par exemple l'usage du lexique en interaction et le CECRL la présentation des mots à connaître en contexte. Dans ce sens, les travaux pratiques de CAP APR, à travers la manipulation et l'interaction, favorisent le réemploi de ce nouveau lexique professionnel en contexte (les enseignants de biotechnologie s'efforcent le plus possible de faire le lien entre théorie et pratique). Bonthoux, Berger et Blaye (2004 : 5) soulignent également l'utilité de la catégorisation, qu'ils définissent comme « une activité cognitive conduisant l'individu à traiter de la même façon des objets différents, et donc à dépasser les spécificités au profit de la généralité ». On peut par exemple proposer aux élèves allophones post-alpha de créer des

catégories sémantiques en manipulant des images. D'ailleurs, selon Lieury (2003), pour retenir le sens d'un mot, il est efficace d'utiliser la mémoire visuelle en associant des images aux mots. Il s'agira de choisir les stratégies qui semblent les plus adaptées au profil des élèves allophones post-alpha afin de leur faciliter l'accès au sens des mots à connaître.

Ces pistes pour adapter un support de cours de classe ordinaire aux difficultés d'un EANA post-alpha peuvent lui permettre de mieux comprendre le contenu d'un cours. En proposant des exercices de copie et de réinvestissement du lexique professionnel appris, on prépare l'élève allophone à utiliser ces nouvelles connaissances en situation de production écrite, pour répondre aux exigences institutionnelles : l'examen écrit. Il est néanmoins difficile, pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, de passer des étapes de compréhension et de mémorisation à celle de restitution. En effet, les modalités des examens écrits sont souvent trop complexes pour eux et ne leur permettent pas de restituer leurs connaissances en autonomie, sans lecteur-scripteur. Si ces modalités sont parfois aménageables, ce n'est pas le cas pour tous les examens et certains enseignants refusent aussi parfois de le faire. Il est alors nécessaire de distinguer compréhension et restitution. Ce n'est pas parce qu'un élève allophone a échoué à un examen écrit que les adaptations de supports proposées par l'enseignant ne sont pas pertinentes. Proposer des adaptations pédagogiques qui permettent aux élèves allophones post-alpha d'acquérir des compétences disciplinaires est déjà un très grand pas. En effet, selon Cornu (2017), pour les élèves non scolarisés antérieurement, l'inclusion dans les classes ordinaires a davantage pour objectif la découverte disciplinaire que l'acquisition de compétences disciplinaires.

Les éléments de cadrage théoriques convoqués ont permis d'identifier une stratégie particulière visant à favoriser la compréhension des élèves allophones post-alpha inclus dans une classe ordinaire : cette stratégie consiste à adapter pour ces élèves des supports de cours destinés aux autres élèves dits « ordinaires ». Reste à évaluer si ce type d'outil recueille l'adhésion des acteurs, à savoir l'ensemble des élèves de la classe et les enseignants y intervenant.

L'objet de cette étude est ainsi d'élaborer puis de tester l'outil dans le contexte précis de mon stage. La question à laquelle ce mémoire cherchera à répondre est donc la suivante : dans quelle mesure l'adaptation de supports écrits de cours existants, aux difficultés d'élèves allophones post-alpha, recueille-t-elle l'adhésion des élèves et des enseignantes de biotechnologie de CAP APR ?

Partie 3

-

**Modélisation de supports de cours écrits adaptés aux
difficultés des élèves allophones post-alpha : élaboration,
évaluation et perspectives**

Chapitre 1. Méthodologie utilisée pour l'élaboration et l'expérimentation de supports écrits de cours adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha

1. Une démarche de recherche-action

La méthodologie que j'ai utilisée pour élaborer et expérimenter les supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha est empruntée à la recherche-action. Les réflexions portées ici sur la recherche-action sont basées essentiellement sur les travaux de Cartoux (2002).

L'expérimentation menée a nécessité la participation active de différents acteurs : enseignants, élèves et chercheur. Il ne s'est pas agi pour moi de créer des outils et de les expérimenter dans l'isolement mais de négocier chaque étape du plan d'action avec ces différents acteurs. L'objectif était d'impliquer les enseignants dans le processus d'élaboration. C'est en cela qu'on peut parler de recherche-action. Bien que j'aie orchestré cette expérimentation, la collaboration avec les enseignants et élèves a été essentielle afin que les outils créés soient au plus près des besoins du terrain et prennent en compte les contraintes de chacun. En cela, la posture du chercheur est davantage celle d'un « chercheur-accompagnateur ». Directement sur le terrain, il aide l'enseignant à identifier ses besoins et à « atteindre ses objectifs de changement ».

Différentes étapes jalonnent cette recherche-action, depuis l'enquête de terrain jusqu'à la présentation de l'outil créé à l'équipe pédagogique :

- identification du problème : enquête de terrain afin de repérer les dysfonctionnements dans la prise en charge des EANA, les besoins de chacun et les contraintes organisationnelles, institutionnelles, etc.
- établissement et mise en œuvre d'un plan d'action : travail collaboratif avec deux enseignantes de biotechnologie et une enseignante de FLE du lycée afin d'élaborer et d'expérimenter un support écrit adapté aux difficultés des EANA post-alpha. Réajustement en temps réel après observation et analyse des données récoltées.
- évaluation des effets de l'action : recueil de données (grilles d'observation) et évaluation collaborative avec les élèves et enseignants. Quels changements ont été observés chez les enseignants et les élèves ? Ces changements sont-ils positifs ?
- réflexion avec une révision du plan : discussion avec les différents acteurs afin de réfléchir à une amélioration de l'action.

- communication des conclusions et valorisation de la recherche : réunion avec l'équipe pédagogique du CAP APR et l'équipe de direction afin de communiquer les résultats de la recherche-action et les pistes d'amélioration.

Ainsi, la recherche-action a pour vocation non seulement d'identifier un problème mais surtout de « mettre en place des stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants » (Cartoux, 2002). La recherche-action permet une grande flexibilité, élément essentiel pour s'adapter à chaque acteur du processus. La méthodologie d'action se décide ensemble et au fur et à mesure et le chercheur apporte des éléments de théorie nécessaires pour établir un plan d'action.

J'ai cependant rencontré une limite dans cette expérimentation. En effet, contrairement à la majorité des cas en recherche-action, ce n'est pas des enseignants qu'a émané ce souhait de porter un regard critique sur leur enseignement et d'améliorer leurs pratiques. Bien qu'ils aient identifié un problème, c'est selon eux davantage la situation institutionnelle qui dysfonctionne et moins leurs pratiques. Il est alors plus difficile de les impliquer dans une expérimentation où leurs pratiques sont bousculées. Il était cependant pertinent, me semble-t-il, d'adopter une méthodologie de recherche-action où le travail de collaboration peut permettre d'espérer créer des outils recueillant l'adhésion des différents acteurs et dont l'utilisation puisse perdurer.

2. Choix du support initial, analyse de ses difficultés et du lexique fondamental

Avant d'adapter un support écrit existant de matière professionnelle théorique aux difficultés des élèves allophones post-alpha, il a fallu choisir ce support de cours initial, analyser ses difficultés et le lexique fondamental qu'il contenait.

En discutant avec une des enseignantes de biotechnologie, il est apparu que deux cours essentiels à maîtriser en CAP APR posaient particulièrement des difficultés aux élèves. Il s'agit de deux leçons de microbiologie, matière jugée la plus difficile par les élèves allophones, après l'anglais (cf. p. 41). L'un des cours concerne la conservation des aliments et les précautions de stockage et l'autre la différence entre la date limite de consommation (DLC) et la date de durabilité minimale (DDM) des aliments. Nous avons décidé de centrer notre expérimentation sur le cours portant sur les dates de péremption des aliments²⁸.

²⁸ Cf. annexe 5 page 108

Si le choix du support initial a été opéré par une enseignante de biotechnologie (ce qui montre d'ailleurs son engagement), le travail d'analyse des difficultés et du lexique fondamental du document a été réalisé par l'enseignante de FLE et moi-même. En effet, l'enseignante de biotechnologie m'avait informée clairement que si elle était d'accord pour participer à l'expérimentation, elle souhaitait que ce soit moi qui effectue le travail d'analyse et d'adaptation du support initial, pour des raisons de manque de temps. J'aurais préféré élaborer ce cours simplifié avec les enseignantes de biotechnologie pour les impliquer au maximum dans le processus et leur indiquer un cheminement possible pour adapter un cours. Mais, j'ai respecté leur choix et je me suis donc tournée vers l'enseignante de FLE.

Sous les conseils de Guillaume Cornu (enseignant très engagé dans l'inclusion), que j'ai interrogé à propos de la méthodologie à adopter pour cette expérimentation, l'enseignante de FLE et moi avons donc commencé par analyser les difficultés du support de cours choisi pour l'expérimentation. Nous nous sommes demandé : quels sont les éléments qui peuvent constituer un obstacle à la compréhension du support écrit des EANA post-alpha ? Pour identifier ces difficultés, nous nous sommes concentrées sur deux aspects : le fond et la forme du support. Nous nous sommes d'abord interrogées sur les difficultés liées au contenu, à la langue (dont en particulier le lexique), aux concepts à comprendre et apprendre et aux exercices ; puis sur la présentation du support, la taille des caractères, l'organisation des informations et la pertinence des images. Il n'est pas question ici de faire la liste des difficultés (nombreuses) identifiées pour les EANA post-alpha mais on peut citer par exemple : la surabondance et la complexité des phrases et du lexique, l'abstraction des images et la difficulté liée à l'appariement pour l'exercice. Cette analyse nous a guidées pour l'adaptation du support, l'objectif étant évidemment de résoudre le mieux possible ces difficultés.

Ce travail de repérage des difficultés a été effectué de pair avec un travail d'identification du lexique professionnel fondamental à connaître à l'issue du cours (soit essentiellement « date limite de consommation » et « date de durabilité minimale »). En effet, face à la profusion des informations présentes dans le support, il a été nécessaire de faire le tri et de déterminer des objectifs d'apprentissage réalistes pour les EANA post-alpha (cf. p. 65). Afin de déterminer ces objectifs, nous avons dû trouver un équilibre entre les attentes institutionnelles, celles de l'enseignant et les capacités de l'EANA post-alpha. Pour cela, nous nous sommes référées à deux documents : l'évaluation proposée par l'enseignante à l'issue du

cours sur les dates de péremption²⁹ et le référentiel de certification des savoirs associés de CAP APR. La figure 9 ci-dessous présente la partie du référentiel consacré aux connaissances à maîtriser sur les dates de péremption.

| Connaissances : | Indicateurs d'évaluation : |
|---|--|
| 1 - 4 Etiquetage des produits alimentaires préemballés : <ul style="list-style-type: none">* mentions obligatoires* mentions facultatives* D.L.C. et D.L.U.O. | - A partir d'emballages, commentaire des informations qui y figurent (repérage des mentions obligatoires, sélection des mentions utiles pour le stockage et l'utilisation) |

Remarque : la DLUO est l'ancien nom de « date de durabilité minimale ».

Figure 9. Extrait du référentiel de certification : savoirs associés, CAP APR (1999)

Après l'étude de ces documents, l'enseignante de FLE et moi avons déterminé différentes compétences à acquérir, jugées accessibles pour les EANA post-alpha.

- Savoir lire et écrire les mots « date limite de consommation » et « la date de durabilité minimale ».
- savoir que DLC signifie « date limite de consommation » et DDM « date de durabilité minimale »
- comprendre la différence entre une DLC et une DDM (en particulier les risques pour la santé)
- savoir lire et comprendre une date, notamment quand elle est composée uniquement de chiffres (exemple : 29/06/18)
- savoir repérer sur une étiquette s'il s'agit d'une DLC ou une DDM en s'appuyant sur la formulation : « à consommer avant le » ou « à consommer de préférence avant le »
- savoir dire sur quels types d'aliments on peut trouver la DLC et la DDM.

Cette liste représente les compétences attendues pour réussir l'évaluation des enseignants. Cependant, comme déjà expliqué dans le chapitre 3 de la partie 2 de ce mémoire, les modalités de l'évaluation (à l'écrit) constituent souvent un obstacle à la réussite des élèves. Acquérir les compétences mentionnées ci-dessus ne présume pas de la réussite de l'examen, même si cela peut la favoriser. Il est possible de résoudre cette difficulté en prévoyant une évaluation adaptée pour les EANA post-alpha, chose que j'ai proposée mais à laquelle les enseignantes de biotechnologie n'ont pas adhéré, craignant les réprimandes institutionnelles.

²⁹ Cf. annexe 6 page 110

3. Co-conception de supports adaptés avec les enseignantes de FLE et de biotechnologie

Une fois les compétences à acquérir déterminées, se pose la question suivante : comment permettre aux EANA post-alpha d'acquérir ces compétences à partir d'un support ? La conception du support adapté s'est faite en trois temps. J'ai d'abord réalisé, seule, une première adaptation du support ; nous l'avons ensuite retravaillé avec l'enseignante de FLE, puis je l'ai présenté successivement aux deux enseignantes de biotechnologie qui ont proposé de faire quelques modifications. Ce travail d'élaboration a donc engagé trois enseignantes dont deux enseignantes de biotechnologie qui se sont impliquées dans ce processus.

3.1. Création de la première version du support adapté en autonomie

Afin de réaliser la première version du support adapté³⁰ en autonomie, je me suis référée au test de positionnement écrit réalisé par les EANA post-alpha dès leur arrivée au lycée. L'idée était de mieux connaître le niveau post-alpha seuil, correspondant à celui de certains élèves au début de l'année. En complément de ce test, je me suis appuyée sur les supports écrits³¹ distribués par l'enseignante de FLE aux EANA post-alpha en cours de FLE et de français histoire-géographie. Le fait que j'ai eu l'opportunité de suivre ces cours m'a permis de mieux cerner les profils des EANA post-alpha et ce qui pouvait être envisagé en termes de travail sur des supports écrits. J'ai également choisi d'adopter une présentation et une formulation assez proches de celles proposées sur ces supports écrits, afin de faciliter leur compréhension.

Pour écrire la partie leçon, j'ai repris les formulations « c'est... » et « il y a » pour construire de courtes phrases simples, avec des mots connus par les EANA, afin de faciliter la lecture et la compréhension du document. J'ai veillé à ce que la difficulté soit concentrée uniquement sur les deux nouveaux mots à connaître à l'issue de la leçon : date limite de consommation et date de durabilité minimale. J'ai également entouré les informations importantes, utilisé beaucoup d'images, de flèches pour orienter la lecture, aéré le support et écrit en gros caractères, comme l'enseignante de FLE. Pour la partie exercices, j'ai proposé un exercice de copie afin de permettre aux EANA de s'entraîner à écrire les mots à retenir pour pouvoir les réinvestir. J'ai également proposé un exercice d'appariement en explicitant la consigne comme l'enseignante de FLE (exemple et flèches pour guider l'élève). S'appuyer

³⁰ Cf. annexe 7 page 111

³¹ Un exemple de leçon de français histoire-géographie niveau post-alpha se trouve en annexe 8 page 115

sur ces repères permet, me semble-t-il, de faire des liens entre les cours de FLE et ceux des matières professionnelles et favorise le transfert de compétences de l'EANA post-alpha.

3.2. Modification de la première version du support avec l'enseignante de FLE

Une fois créée la première version du support adapté, l'enseignante de FLE avec qui j'avais déjà analysé le support initial m'a aidée à l'améliorer et à l'adapter encore mieux au profil post-alpha. Nous nous sommes alors demandé si les pistes d'adaptation proposées contournaient les difficultés repérées. Parmi les modifications opérées, on peut citer :

- ajout des objectifs de la leçon sous forme de question au début du document
- changement de la première image, jugée peu explicite.
- mise en valeur des expressions « à consommer jusqu'au » et « à consommer de préférence avant le » présentes sur les images à la fin du tableau en les entourant
- ajout d'un exercice de copie.

3.3. Modification de la deuxième version du support avec les enseignantes de biotechnologie

L'enjeu premier de ce support adapté étant qu'il recueille l'adhésion des enseignantes de biotechnologie, leur réaction en découvrant le support adapté était très attendue. Je n'ai pas vraiment senti d'enthousiasme et j'ai senti que l'ampleur de la simplification les effrayait : selon elles, la simplification à l'extrême altérerait le sens de la leçon. J'ai alors expliqué que l'on ne pouvait attendre le même degré de précision d'élèves allophones post-alpha et d'élèves davantage scolaires et nous avons trouvé un terrain d'entente.

Les propositions de modifications des enseignantes ont été précieuses pour moi, non-spécialiste de microbiologie. De plus, le fait que les enseignantes s'approprient l'outil a des chances d'augmenter l'efficacité de celui-ci. La première enseignante a souhaité supprimer la qualification « frais » pour les aliments concernés par la DLC, car c'était scientifiquement faux. Elle a également proposé d'ajouter « après la date » en haut du tableau pour plus de clarté. La seconde enseignante a eu l'idée de faire coller aux élèves les aliments pour lesquels s'appliquent la DLC et la DDM, construisant ainsi eux-mêmes la leçon. Toutes ces propositions apparaissent sur la dernière version du support, utilisée pour l'expérimentation³².

³² Cf. annexe 9 page 117

4. Réflexions croisées sur la façon d'animer un cours avec un support adapté

Une fois le support adapté créé et validé par les enseignantes de biotechnologie, il a fallu réfléchir sur la façon de l'utiliser au sein du cours de microbiologie. L'expérimentation, je le rappelle, a consisté en l'animation d'un cours d'une heure avec le support, par deux enseignantes de biotechnologie. L'objectif étant d'avoir deux retours successifs, avec deux groupes différents d'élèves de première année de CAP APR et deux façons d'animer différentes. Le fait de tester le support sur deux cours espacés de trois jours m'a également permis de réajuster certains éléments d'un cours à l'autre.

Si, pour l'enseignante de FLE et moi, il était évident que la manière la plus pertinente d'animer avec ce document était de proposer le support initial aux élèves les plus à l'aise et le support adapté aux six élèves post-alpha (et à ceux qui rencontraient des difficultés), les enseignantes de biotechnologie ne l'ont pas vu de cet œil. En effet, selon elles, il est déjà très difficile de faire travailler les élèves (allophones et francophones) sur un seul support écrit : ceux-ci sont souvent perdus. Elles craignent également la segmentation du groupe-classe. Il me semble que la crainte de la pédagogie différenciée est liée au fait de ne pas savoir comment animer avec deux supports et malgré ma proposition de les y aider, je n'ai pas réussi à les convaincre. De plus, certaines difficultés étant transversales aux élèves allophones et francophones, elles ont souhaité tenter d'animer avec ce support unique. Cette réticence de la part des enseignantes à travailler avec deux supports m'a interrogée. Comment mieux accompagner les EANA et terminer le programme du CAP APR si les enseignantes de biotechnologie refusent de proposer deux supports différents, même lorsqu'ils sont déjà élaborés ? Je comprends néanmoins leur crainte : distribuer deux documents ne suffit pas. Les EANA post-alpha sont des élèves à besoins particuliers, non-autonomes à l'écrit, qui doivent être accompagnés de très près par l'enseignant (projection du document, lecture à haute voix, etc.). Il peut effectivement être difficile de jongler entre deux supports dans ces conditions.

Lorsque j'ai discuté de cette réserve avec Guillaume Cornu, enseignant habitué à travailler avec deux supports en classe ordinaire de sciences physiques et chimiques, il m'a confirmé qu'il n'était pas conseillé d'imposer le support adapté à tous les élèves. Selon lui, tout le monde doit avoir accès à tous les supports, mais chacun est libre de choisir celui qu'il préfère. C'est une façon de ne stigmatiser personne tout en prenant en compte l'hétérogénéité. Les enseignantes de biotechnologie étant catégoriques, je n'ai cependant pas eu le choix. Inquiète que les élèves les plus à l'aise s'ennuient ou se sentent dévalorisés, j'ai néanmoins proposé de préparer des exercices supplémentaires. À défaut de proposer deux supports, il me

semble qu'avoir quelques activités en réserve est essentiel dans une classe où l'hétérogénéité est aussi grande. Les résultats de l'expérimentation ont confirmé cette nécessité.

5. Recueil des résultats : grilles d'observation, questionnaires et entretiens

Afin de mesurer l'adhésion des enseignants et des élèves allophones et francophones à la démarche pédagogique fondée sur l'utilisation d'un support adapté, je me suis appuyée à la fois sur mes observations (formalisées grâce à deux grilles d'observables), sur un questionnaire destiné aux élèves et sur deux entretiens avec les enseignantes. J'ai choisi cette méthodologie afin de recueillir des informations à la fois sur les pratiques et les discours des différents acteurs de l'expérimentation.

Je me suis d'abord intéressée aux pratiques des élèves et enseignantes au cours de l'expérimentation. Selon Cornu (2017), afin d'évaluer la réussite de l'inclusion des élèves, il est nécessaire d'observer les élèves et ce qu'ils produisent mais également d'analyser les pratiques et interrogations des enseignants. J'ai ainsi conçu deux grilles d'observables (une pour les élèves³³, une pour les enseignantes³⁴), à partir de critères objectifs susceptibles de donner des informations sur l'adhésion de chacun au support. Ces grilles avaient également pour objectif de repérer les éléments d'animation qui fonctionnaient et ceux qui dysfonctionnaient, afin de donner des pistes d'amélioration. Le tableau ci-dessous présente les critères et indicateurs retenus dans ces deux grilles :

| Critères | Indicateurs |
|--------------------------------------|--|
| Bonne ambiance dans la classe | - Les élèves sont détendus - L'enseignante est bienveillante et patiente |
| Bonne participation orale des élèves | - Les élèves posent des questions - Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignante - Les élèves participent à la correction des exercices |
| Compréhension du cours | - Les élèves réussissent à répondre aux questions de l'enseignante sur le contenu du cours |
| Réussite des exercices | - Les élèves ont réalisé les exercices - Les élèves ont fait peu ou pas d'erreurs |
| Engagement des élèves dans la tâche | - Les élèves collaborent entre eux - Les élèves sont intéressés |

La suite de ce tableau se trouve en page suivante.

³³ Cf. annexe 10 page 121

³⁴ Cf. annexe 11 page 123

| Critères | Indicateurs |
|--|---|
| Accompagnement attentif de l'enseignante | <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante présente les objectifs du cours - L'enseignante projette le support - L'enseignante contextualise la leçon - L'enseignante fait lire les élèves - L'enseignante utilise un vocabulaire simple - L'enseignante se déplace dans la classe - L'enseignante aide les élèves en difficulté - L'enseignante pose des questions aux élèves - L'enseignante attend que tous les élèves aient fini avant de corriger un exercice - L'enseignante donne des consignes d'étude ou de révision |
| Bonne gestion de l'hétérogénéité | <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante propose un travail supplémentaire aux élèves en avance |
| Gestion du temps | <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignante a exploité le support en entier - L'enseignante a terminé son cours en avance |

Figure 10. Liste des critères et indicateurs retenus pour les grilles d'observables des enseignantes et élèves.

J'ai testé ces grilles préalablement à l'expérimentation, afin d'en évaluer l'efficacité. Pendant les deux cours-test, assise discrètement au fond de la classe, je remplissais ces deux grilles grâce à mes observations. Les enseignantes n'ayant pas souhaité être filmées, il m'a fallu être très attentive pour récolter toutes les informations nécessaires.

Dans un second temps, j'ai cherché à connaître le ressenti des enseignantes et élèves concernant ce cours-test. J'ai ainsi donné la parole aux élèves, après chacun des deux cours, en déclenchant une discussion collective. Je souhaitais avoir leur sentiment « à chaud » sur cette expérimentation. Pour permettre aux élèves de s'exprimer plus personnellement, j'ai également distribué un questionnaire³⁵ avec des questions précises. L'objectif était de savoir s'ils avaient compris la leçon et les exercices, apprécié le support et s'ils s'étaient ennuyés, afin de comparer leur perception avec mes observations. Enfin, une grille d'entretien³⁶ m'a servie à interroger individuellement les enseignantes ayant participé à l'expérimentation. Si j'avais préparé des questions précises dans l'optique de réaliser deux entretiens semi-directifs, j'ai rapidement pris de la distance avec mes notes : il s'est avéré que les enseignantes avaient beaucoup à dire et l'entretien semi-directif s'est finalement rapproché d'un entretien libre.

³⁵ Cf. annexe 12 page 126

³⁶ Cf. annexe 13 page 127

Chapitre 2. Analyse des résultats de l'expérimentation des outils

Les résultats de ces données seront présentés en distinguant le groupe d'élèves A (celui de l'enseignante A) du groupe d'élèves B (celui de l'enseignante B). En effet, l'adhésion des élèves au support peut être influencée par la façon d'animer des enseignantes : l'enseignante B ayant déjà de l'expérience dans l'enseignement du français aux migrants, il se peut par exemple qu'elle soit plus à l'aise avec le support.

1. Une forte adhésion de la majorité des élèves : un facteur de réussite ?

D'après mes observations et les retours des élèves, la grande majorité d'entre eux (allophones et francophones confondus) semble avoir adhéré au support adapté lors des deux expérimentations.

1.1. Une participation et un investissement notables

❖ Groupe A

Lors de la première expérimentation, 9 élèves étaient présents : 5 élèves francophones et 4 élèves allophones dont 3 post-alpha. Une forte participation des élèves francophones et allophones est à noter : les 5 élèves francophones et 3 élèves allophones sur 4 ont répondu aux questions posées par l'enseignante au groupe-classe. De plus, 2 EANA ont posé des questions sur le contenu du cours et sur les exercices à faire. Enfin, les 4 EANA et 3 élèves francophones sur 5 ont participé à la correction des exercices. Seul un EANA post-alpha, connu pour sa timidité, a très peu participé mais a néanmoins réussi les exercices.

Cette forte participation orale (en particulier des élèves allophones post-alpha) est tout à fait positive, d'autant plus qu'elle est inédite dans ce groupe et en cours de microbiologie. En effet, pour avoir observé de nombreux cours de cette matière avec l'enseignante A, j'ai remarqué que les EANA étaient souvent perdus et n'osaient pas poser de questions. Leur participation traduit une implication et un intérêt nouveaux. Selon moi, cet engagement est lié au support, plus simple, mais également à la façon différente d'animer de l'enseignante. Je l'ai effectivement trouvé davantage patiente et aidante avec les EANA que lors des cours habituels. Elle a pris le temps de contextualiser la leçon, de poser des questions aux élèves, de faire lire les EANA et d'attendre que chacun ait terminé avant de corriger les exercices. Il est important de souligner que toutes les questions posées par l'enseignante se sont adressées explicitement aux élèves allophones. Nous pouvons nous demander si cette nouvelle façon d'animer est liée à l'utilisation d'un nouveau support ou au souci de réussir l'expérimentation.

❖ Groupe B

Pour la seconde expérimentation avec l'enseignante B, 10 élèves étaient présents : 4 élèves francophones et 6 élèves allophones dont 3 post-alpha. Les élèves ont davantage collaboré et se sont montrés plus détendus et souriants. Tout comme le groupe A, une forte participation est à noter : tous les élèves ont répondu à au moins une question posée par l'enseignante au groupe-classe, 2 EANA ont posé des questions sur le contenu du cours et 4 sur les exercices. Pendant la leçon, 4 élèves se sont questionnés pour résoudre des problèmes de compréhension (2 EANA post-alpha et 2 francophones) et lors des exercices, 6 ont collaboré (4 EANA et 2 francophones). Les 6 élèves allophones et 3 francophones sur 4 ont participé à la correction des exercices.

Cette forte participation et ce climat d'entraide ne m'ont pas étonnée au vu de l'ambiance particulièrement bienveillante qui règne au sein du groupe B. De plus, l'expérience de l'enseignante B dans l'enseignement du FLE pour adultes migrants lui permet sûrement de savoir comment donner une place aux EANA post-alpha au sein de ses cours.

1.2. La compréhension de la leçon et la réussite des exercices

La figure 11 ci-dessous présente les résultats du questionnaire distribué aux élèves après l'expérimentation, à propos de la compréhension de la leçon et des exercices :

❖ Est-ce que vous avez compris la leçon ?

| | Élèves allophones post-alpha | Élèves allophones non post-alpha | Élèves francophones |
|-----------------|--|----------------------------------|--|
| <u>Groupe A</u> | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 80 % « Moyennement » à 20 % |
| <u>Groupe B</u> | « Très bien » à 66 % « Moyennement » à 33 % | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 80 % « Moyennement » à 20 % |

❖ Est-ce que vous avez compris les exercices ?

| | Élèves allophones post-alpha | Élèves allophones non post-alpha | Élèves francophones |
|-----------------|--|----------------------------------|--|
| <u>Groupe A</u> | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 80 % « Moyennement » à 20 % |
| <u>Groupe B</u> | « Très bien » à 33 % « Moyennement » à 66 % | « Très bien » à 100 % | « Très bien » à 80 % « Moyennement » à 20 % |

Figure 11. Résultats du questionnaire distribué aux élèves après l'expérimentation

D'après ces résultats, les EANA post-alpha des deux groupes disent avoir compris la leçon et globalement les exercices, bien que quelques difficultés dans la réalisation de ces

derniers aient été soulignées par le groupe B. Mes observations confirment ces résultats. Dans les deux groupes, tous les élèves ont réussi à répondre aux questions posées individuellement par les enseignantes pour vérifier la compréhension de la leçon. Tous les élèves du groupe A ont réalisé les deux exercices en autonomie en faisant peu d'erreurs. Tous les élèves du groupe B ont réalisé l'exercice de copie sauf un EANA post-alpha et tous ont réalisé l'exercice d'appariement, faisant davantage d'erreurs que le groupe A. Cela est certainement dû à l'urgence dans laquelle ils ont été réalisés, l'enseignante ayant été prise par le temps. C'est ce qu'a confirmé un élève post-alpha, lors du bilan : « *C'était facile, sauf l'exercice à la fin, c'est allé trop vite* » (M.). Il est également intéressant de souligner que tous les EANA non post-alpha disent avoir très bien compris le cours contre 80 % des francophones.

1.3. Une nette préférence pour ce type de support

D'après le questionnaire, la majorité des élèves a préféré ce support à ceux de d'habitude. Dans le groupe A, les 4 EANA et 2 élèves francophones ont préféré le support adapté, 1 les documents habituels et 1 n'a pas répondu. Dans le groupe B, les 3 EANA post-alpha et 3 élèves francophones ont préféré le support adapté, 3 EANA n'ont pas de préférence et 1 élève francophone est plus à l'aise avec les documents habituels. De plus, lors des deux discussions en groupe-classe, 9 EANA et 2 élèves francophones ont montré leur enthousiasme : « *C'était trop bien et facile pour une fois !* » (élève francophone), « *On comprend mieux la leçon avec les images* » (EANA non post-alpha). On remarque donc que non seulement ce support semble convenir aux EANA post-alpha, mais également à un certain nombre d'élèves francophones et allophones non post-alpha. La simplification du support semble être pertinente pour plus d'élèves que les seuls EANA post-alpha.

1.4. La question de l'hétérogénéité : un support trop facile pour une minorité

Enfin, tous les élèves ont dit avoir trouvé le support facile, sauf un élève francophone. La question du sens du mot « facile » se pose. Était-ce facile ou trop facile ? Un élève francophone du groupe A est catégorique pendant l'expérimentation : « *C'est trop facile, je m'ennuie. Je peux faire autre chose ?* » (N.). Malgré les exercices supplémentaires proposés (qu'il a faits à moitié), cet élève a continué à revendiquer son ennui. Son acharnement ressemblait davantage à un blocage et à un refus de « s'abaisser » au niveau des EANA post-alpha qu'à un véritable ennui. Néanmoins, deux autres élèves francophones disent s'être « un peu » ennuyés et ont également souligné le fait que le cours était trop facile. Il aurait alors fallu, me semble-t-il, prévoir davantage d'activités supplémentaires pour ces élèves.

Pour conclure, l'adhésion de la majorité des élèves à ce type de support est un facteur de réussite, mais insuffisant. Bien que les élèves aient davantage compris le cours que d'habitude, quelques-uns se sont ennuyés et ce point est à améliorer. De plus, afin que ce type de support puisse être réutilisé, il est essentiel que l'expérimentation ait convaincu les enseignantes.

2. Des réticences du côté des enseignantes

Si l'adhésion des élèves est prometteuse, celle des enseignantes l'est moins. Bien qu'agréablement surprises (en particulier l'enseignante A) par la réussite de l'expérimentation notamment pour les EANA post-alpha, elles expriment des réticences à utiliser un support adapté dans leurs cours. L'enseignante B est catégorique dans son opposition, bien qu'enseignante de FLE bénévole : pour elle, c'est le cadre qui ne permet pas l'utilisation d'un tel support. L'enseignante A, elle, est plus mesurée : intéressée mais peu convaincue par l'expérimentation, elle a exprimé des avis contradictoires quant à l'utilisation d'un tel support.

2.1. Une reconnaissance de la pertinence pédagogique d'un support adapté pour les EANA post-alpha

Les enseignantes ont dans un premier temps reconnu la pertinence pédagogique du support pour les EANA (et en particulier post-alpha) et l'intérêt d'adapter les cours théoriques : « *C'est intéressant de simplifier, parce qu'il est peut-être possible de faire un cours à leur portée. C'est vrai que ça m'a ouvert les yeux. Le cours suivant, j'ai d'ailleurs adapté un peu pour les allophones* » (Enseignante A). Les deux enseignantes ont en effet remarqué que, contrairement à de nombreux cours, la grande majorité des élèves avait compris la leçon et réussi à réaliser les activités, mais cela n'a pas suffi à les convaincre.

2.2. Adapter des supports de cours : une pratique chronophage

C'est entre autres le temps que requiert l'adaptation des supports qui effraie les enseignantes : « *Alors il faudrait différencier chaque cours ? Mais c'est très long de concevoir tous les supports* » (Enseignante A). L'enseignante B montre la même crainte : « *On n'a pas le temps de faire les deux supports. Il faudrait trouver un truc entre les deux comme ça tout le monde est mécontent* ». Mais lorsque j'ai proposé d'adapter d'autres supports afin que les enseignantes aient à leur disposition une « banque » de cours adaptés, c'est une autre problématique qu'elles ont pointée : celle de la gestion de l'hétérogénéité.

2.3. La difficulté persistante de l'hétérogénéité

Selon l'enseignante A, « *même si le support fonctionne pour certains élèves, ça ne règle pas le problème de l'hétérogénéité. Il faut prévoir autre chose pour ceux qui avancent vite* ». C'est aussi mon avis, d'où ma proposition initiale de proposer deux supports et non pas un, ou de prévoir des exercices supplémentaires pour ceux qui s'ennuient. Néanmoins, selon elles, la pédagogie différenciée ne résout pas le problème de fond qu'elles rencontrent : celui de préparer des élèves au niveau très hétérogène à un examen commun (CCF) à la fin de l'année.

2.4. Un type de support inutilisable dans ce cadre institutionnel

Selon les deux enseignantes, le support est inutilisable dans ce cadre, avec les contraintes institutionnelles actuelles (cf. p. 38). L'enseignante A fait part de sa crainte concernant la préparation des élèves aux examens du CAP : « *Il ne suffit pas d'avoir des outils adaptés : c'est un leurre, c'est mensonger. Au bout de deux ans, il y a des notions abstraites qu'ils retiennent, mais qu'est-ce qu'ils arrivent à restituer ? Donc j'adapte un support mais le CCF reste le même, les modalités d'examens ne changent pas ! C'est une souffrance pour l'enseignant et l'élève* ». En effet, selon ces enseignantes, leurs inspecteurs sont contre le fait d'adapter les CCF aux EANA. Pour l'enseignante B, il y a une très grande différence entre le programme très complet qu'elles doivent tenir et la facilité du support : « *Si on fait des supports toujours comme ça, on va jamais y arriver. Il y a plus d'infos dans le programme* ». On voit donc que les enseignantes sont « tiraillées » entre le fait d'aider les EANA post-alpha à comprendre les cours et le fait de remplir des objectifs institutionnels.

2.5. Quelles solutions proposées par les enseignantes ?

Face à ce tableau assez négatif, quelles solutions les enseignantes proposent-elles afin d'améliorer même minimalement cette situation ? D'après elles, la situation est insoluble car les contraintes sont trop nombreuses : « *Si on veut garder le niveau du diplôme, je n'ai pas de solution. On nous demande quelque chose d'impossible. Il faut que les élèves aient une meilleure formation en français avant d'arriver ici* » (Enseignante B). Deux propositions constructives émergent toutefois. Selon l'enseignante B, les EANA post-alpha pourraient travailler sur un support adapté tel que celui utilisé pour l'expérimentation, avec l'enseignante de FLE ou en soutien, en amont des cours de microbiologie. Selon elle, ils arriveraient ainsi plus armés en classe ordinaire. De son côté, l'enseignante A, propose que les EANA post-alpha fassent leur CAP en trois ans. En outre, bien qu'ayant émis des réserves à propos de

l'expérimentation, elle semble finalement favorable à utiliser un support adapté très ponctuellement, avant une évaluation par exemple.

Il semble que l'on touche ici aux limites de l'inclusion, ainsi que nous l'avions déjà évoqué lors des résultats de l'enquête de terrain (cf. p. 27). Bien que l'on donne un outil aux enseignantes, dont on a prouvé qu'il fonctionne pédagogiquement, permettant de faciliter l'inclusion des EANA, celles-ci ne sont pas convaincues. Ces freins, dépassant le cadre pédagogique, reflètent les désaccords entre les enseignants et l'institution.

3. De l'expérimentation du support au guide pédagogique

Au-delà des réticences des enseignants, sur lesquelles j'ai peu de prise, j'ai souhaité m'attacher au résultat positif de l'expérimentation pour les élèves, et en particulier pour les EANA post-alpha. L'utilisation de ce type de support adapté semble améliorer l'inclusion des EANA dans les matières professionnelles théoriques. De plus, cette expérimentation ayant été faite dans une seule classe et avec seulement deux enseignantes d'un même lycée, on ne peut généraliser les résultats à tous les CAP APR. Peut-être peut-on envisager que d'autres enseignant·e·s de CAP APR exploitent davantage les supports adaptés dans leur classe ?

En m'appuyant sur les résultats de cette recherche-action, mais également sur certaines activités pédagogiques proposées par les enseignantes et adaptées aux EANA, j'ai décidé de créer un guide pédagogique³⁷ ayant pour objectif d'aider les enseignant·e·s de biotechnologie à prendre en charge les EANA (en particulier post-alpha) dans leurs cours. Dans ce guide, j'ai essayé de modéliser le support de cours adapté aux difficultés des EANA post-alpha. L'enseignante A a validé cette idée : « *Le guide pédagogique peut être une bonne idée pour savoir comment simplifier parce que nous on apprend sur le tas, on apprend à les connaître et à savoir ce dont ils ont besoin, mais si on a un exemple c'est mieux. Parfois on ne se rend pas compte de jusqu'où il faut simplifier* ». Ce guide, mêlant conseils méthodologiques et exemples de séquences de cours adaptées aux difficultés des EANA post-alpha, se propose également d'aider les enseignant·e·s de biotechnologie à mieux connaître les profils de leurs élèves allophones en échangeant avec l'enseignant·e de FLE. Il comporte quatre parties :

- Fiche transmission des profils des EANA pour travailler en lien avec l'enseignant·e de FLE

³⁷ Une ébauche du guide se trouve en annexe 14 page 128

- Modélisation de supports de cours adaptés pour les EANA post-alpha avec un exemple de support et des propositions d'animation
- Idées pour travailler le lexique des recettes en amont du TP production
- Banque d'activités adaptées pour les EANA (dont certaines créées par des enseignant·e·s).

C'est la seconde partie de ce guide, portant sur la modélisation de supports de cours adaptés aux EANA post-alpha, qui nous intéresse particulièrement. Cette seconde partie est composée du support adapté conçu pour l'expérimentation et de deux fiches méthodologiques destinées aux enseignants. La première fiche propose des pistes pour adapter un support aux difficultés des EANA post-alpha. Grâce à mon expérimentation et à ce travail de recherche, j'ai effectivement identifié des étapes et critères essentiels pour adapter un support de classe ordinaire, que j'expose et justifie dans la première fiche méthodologique (cf. p. 140). Parmi ces critères, on peut citer :

- Analyse des difficultés du support initial et repérage du lexique fondamental
- Simplification du fond : diminuer le degré d'abstraction et la quantité d'informations
- Participation de l'élève à la construction de la leçon : l'exemple de la manipulation
- Simplification de la forme : l'importance du visuel et du guidage
- Appropriation du lexique : recopier et s'exercer

La seconde fiche méthodologique (cf. p. 143) propose différentes façons d'animer avec un support adapté en classe ordinaire. Guidée par les résultats de l'expérimentation menée, j'insiste en particulier sur le fait de proposer deux supports représentant deux niveaux de difficulté différents, afin de mieux prendre en compte l'hétérogénéité. Différents conseils d'animation sont également présents dans cette fiche, tels que celui de faire lire le support par les EANA post-alpha et de le projeter afin de guider la lecture des élèves.

En cours d'élaboration, ce guide pédagogique sera présenté à l'équipe enseignante à la fin de mon stage en même temps que les résultats de cette recherche-action ; il sera en outre consultable sur le site du CDI du lycée. Quelques exemplaires imprimés seront également disponibles dans la salle de travail des enseignant·e·s de biotechnologie, où se trouvent les ressources pédagogiques utiles pour enseigner en CAP APR. Ce guide sera également diffusé à d'autres CAP APR et sera proposé au CASNAV pour figurer dans le catalogue des ressources disponibles.

Chapitre 3. Bilan critique et perspectives

Dans ce chapitre, je ferai un bilan critique de l'expérimentation des outils créés en proposant des pistes d'amélioration, à la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent. J'exposerai ensuite les perspectives possibles de cette recherche.

1. Bilan critique

L'expérimentation proposée dans le cadre de cette recherche-action a produit divers résultats. D'un point de vue positif, l'animation d'un cours de microbiologie avec un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha s'est avérée très concluante pédagogiquement pour ces derniers et pour une majorité d'élèves (allophones et francophones). À l'inverse, comme les résultats de l'enquête de terrain initiale semblaient le prédire, les enseignantes ont exprimé leur crainte quant à faire évoluer leurs pratiques dans le sens des élèves allophones, bien que ceux-ci soient toujours plus nombreux au sein de leur formation depuis quatre ans. Ce n'est pas la pertinence pédagogique du support adapté qui leur pose question, mais son utilisation dans le cadre des cours de matières professionnelles du CAP APR. Ces freins sont difficiles à faire évoluer car ils relèvent principalement de positions de principe à l'égard de l'institution. Après analyse des résultats de l'expérimentation, il m'incombe de proposer des pistes d'amélioration quant à l'utilisation de ce type de support, afin d'accroître la probabilité que les enseignant·e·s de biotechnologie s'en saisissent.

L'analyse des résultats de cette expérimentation montre qu'il ne faut pas sous-estimer la difficulté de la gestion de l'hétérogénéité. Sans doute aurais-je dû insister davantage pour animer le cours-test avec deux supports : celui initial et celui adapté. Le fait que les enseignantes aient proposé à tous de travailler sur le seul support simplifié ne prend pas en compte l'hétérogénéité et « donne raison » aux enseignantes : si l'on simplifie les supports pour les post-alpha, les autres s'ennuient. De plus, selon moi, la transition entre les pratiques habituelles des enseignantes et celles liées à l'expérimentation a été trop brutale. Passer d'un support de classe ordinaire à un support post-alpha a pu effrayer les enseignantes. J'aurais pu, me semble-t-il, proposer des degrés croissants d'adaptation des supports, afin de s'écarter progressivement du document initial. Enfin, il aurait été judicieux que les enseignantes de biotechnologie soient impliquées dans l'intégralité du processus d'élaboration des supports : l'enseignante de FLE et moi aurions pu les accompagner dans cette pratique. En effet, prendre conscience que le fait de simplifier un support n'est pas aussi compliqué qu'on l'imagine peut

être rassurant pour ces enseignantes. Enfin, concernant le déroulement du cours-test, j'aurais souhaité que l'enseignante de FLE soit présente, en qualité d'observatrice, afin d'apporter son expertise aux enseignantes de biotechnologie quant à l'animation d'un cours avec un support adapté. Cette expérimentation aurait pu être le prétexte à l'établissement d'une relation de travail entre l'enseignante de FLE et les enseignantes de classe ordinaire. Au vu de l'adhésion fragile des enseignantes vis-à-vis de l'expérimentation dont ont fait preuve les enseignantes, je n'ai cependant pas osé, peut-être à tort, impliquer l'enseignante de FLE dans le cours-test.

Enfin, la portée des résultats de cette recherche-action est limitée par la courte durée de l'expérimentation. Si les enseignantes s'étaient montrées davantage enthousiastes, il aurait été pertinent, il me semble, de réitérer ce cours-test plusieurs fois, en procédant aux ajustements nécessaires, afin d'aboutir ensemble à une méthode d'animation qui fonctionne. Le tâtonnement et la réflexion auraient pu permettre d'arriver progressivement à un consensus entre besoins des élèves et contraintes des enseignants. Comme l'écrit Cornu (2017), il est utopique d'imaginer qu'une simple journée d'expérimentation puisse suffire à transformer les pratiques des enseignants. D'autre part, selon lui, les enseignants sont parfois « bousculés » par la remise en question de leurs pratiques parfois installées depuis longtemps et « un temps de "digestion" et d'appropriation est souvent nécessaire » (2017 : 27). Les changements potentiellement créés par ces moments d'expérimentation peuvent donc être visibles plus tard. Il reste que l'expérimentation d'un seul cours d'une heure ne suffit pas, à mes yeux, à convaincre les enseignants de classe ordinaire de la pertinence de l'utilisation d'un support adapté pour les EANA post-alpha.

2. Les perspectives de recherche

Quatre mois étant une durée très courte pour comprendre un terrain, acquérir la confiance des enseignants et créer des outils adaptés à un contexte précis, je propose ici différentes perspectives de recherche susceptibles d'enrichir mon travail.

La pertinence pédagogique de l'outil créé semble démontrée, en procédant aux ajustements énoncés dans la partie précédente ; néanmoins, les enseignants se refusent à l'utiliser. Une des perspectives de cette recherche pourrait être de réussir à cibler et à comprendre ces freins. La parole des enseignantes étant forte et catégorique, il s'agirait d'analyser les raisons de ce refus à utiliser des outils adaptés aux difficultés des EANA. J'ai tenté, à travers ce travail, d'apporter quelques éléments de réponse, en abordant les désaccords entre les enseignants et l'institution. Les motifs de ces réticences sont, me semble-

t-il, à creuser, afin de mieux comprendre le malaise des enseignants quant à l'accueil des nombreux élèves allophones (en particulier post-alpha) et de leur proposer des solutions adaptées. Dans ce contexte, je constate avec déception que les outils que je peux proposer en qualité d'étudiante FLE risquent de ne jamais convenir aux enseignants, car d'après eux, c'est la situation (institutionnelle, politique) qu'il faut changer, et non les outils qui manquent. Il est nécessaire de sortir de cette impasse, stérile pour tous. Il pourrait être envisageable de comprendre les freins qui émanent des enseignants en provoquant une discussion à l'intérieur de l'établissement. J'ai effectivement perçu chez eux un grand besoin d'écoute et le sentiment d'être incompris. Un échange avec l'institution (les inspecteurs par exemple) paraît également nécessaire, afin de lever les malentendus et les craintes, notamment en termes de modalités d'évaluation.

Une autre perspective de cette recherche, non-exclusive de la précédente, pourrait être celle d'effectuer une enquête de terrain à plus grande échelle (dans tous les CAP APR de l'académie de Grenoble) afin de savoir si les difficultés rencontrées par les enseignants de CAP APR du lycée Jacques Prévert sont les mêmes dans d'autres établissements. J'ai d'ailleurs élaboré un questionnaire dans ce sens, destiné à tous les enseignants de CAP APR de l'académie, dont la diffusion est prévue prochainement. De plus, il est fort probable que certains enseignants aient mis en place des stratégies efficaces pour accompagner les élèves allophones post-alpha. Les ressources créées par ces enseignants pourraient, avec leur accord, être ajoutées au guide pédagogique en cours de création, afin de l'enrichir.

En outre, étant donné que les difficultés rencontrées par les enseignants de CAP APR liées à l'inclusion des EANA post-alpha ne sont pas spécifiques à cette formation, il pourrait être opportun d'effectuer le même travail d'enquête et d'expérimentation dans d'autres CAP : les CAP Agent de Propreté et d'Hygiène et Métier du Pressing par exemple.

Enfin, au vu du contexte international, il paraît essentiel de développer ce type de recherche portée sur les élèves allophones post-alpha. En effet, le nombre d'adolescents allophones non scolarisés antérieurement s'est multiplié de façon considérable en seulement quatre ans et ceux-ci font l'objet de peu de travaux de recherche. Il me semble que les chercheurs ont un rôle à jouer dans l'étude et la compréhension de ce nouveau type de profils et de parcours d'élèves. L'enjeu est fort : il s'agit de proposer des solutions éducatives adaptées et au plus près des besoins des élèves allophones afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle en France.

Conclusion

À travers ce mémoire, j'ai cherché à mesurer l'adhésion des élèves et des enseignantes de biotechnologie de CAP APR à l'utilisation de supports de cours écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha. Si l'enquête de terrain laissait présager certaines réticences de la part des enseignants, cette expérimentation a néanmoins suscité l'enthousiasme de la majorité des élèves allophones et francophones.

La particularité de cette recherche réside dans le fait qu'elle a été réalisée dans un contexte régi par de fortes contraintes. La réussite du projet, bien qu'avérée sur le plan pédagogique, est limitée : les obligations institutionnelles sont trop importantes, selon les enseignantes, pour permettre l'utilisation de l'outil créé. De plus, celles-ci n'ayant pas été à l'origine du projet d'ingénierie, il a été ardu de les impliquer dans le processus. Cette difficulté m'a fait prendre conscience de l'importance de l'engagement et de la volonté des enseignants pour mener à bien une recherche-action. Le chercheur accompagne l'enseignant dans le projet mais ne peut se substituer à lui. Cette expérimentation a été un travail d'ajustement permanent et d'écoute, afin de permettre aux enseignants de rester acteurs de la recherche. La posture du chercheur est acrobatique : il s'agit de trouver un équilibre entre respect de ses convictions et prise en compte de celles des enseignants. Ce juste équilibre est pourtant, me semble-t-il, la condition à la réussite d'une recherche-action.

Cette expérimentation a permis de démontrer qu'il est possible de proposer des supports écrits de cours adaptés de matières professionnelles pour les élèves allophones post-alpha. La faible maîtrise de l'écrit de ces élèves, constituant bien souvent un obstacle à la compréhension des cours théoriques de matières professionnelles, peut être contournée par l'utilisation d'un document simplifié et plus visuel. Cette prise de conscience est, selon moi, un premier pas vers une prise en charge plus personnelle des EANA. À l'issue de l'expérimentation, la gestion de l'hétérogénéité reste une difficulté, que la pédagogie différenciée peut néanmoins permettre de résoudre. Bien que cette recherche-action ait été de courte durée et mériterait d'être prolongée, améliorée et étendue dans d'autres CAP, il me semble qu'elle apporte l'espoir qu'il est possible d'inclure de façon plus efficace les élèves allophones post-alpha en CAP APR. Cela étant dit, les outils créés (le support adapté et le guide pédagogique) n'ont en aucun cas la prétention ni la possibilité de régler les désaccords plus profonds entre l'institution et le corps enseignant. La résolution de cette discorde semble

pourtant être le prérequis pour l'utilisation des outils que je propose, en tout cas au sein du CAP APR du lycée Jacques Prévert.

Au-delà de proposer des outils favorisant l'inclusion des élèves allophones post-alpha en classe ordinaire, cette recherche a permis de donner la parole à des enseignants usés par un malaise certain, lié à l'accueil des élèves allophones. L'enquête de terrain de ce mémoire, riche de témoignages parlants sur les difficultés d'accompagner des élèves allophones pour beaucoup NSA, donne de la visibilité à des enseignants se sentant délaissés par l'institution. Un dialogue avec l'institution semble essentiel pour lever les incompréhensions et les désaccords concernant la prise en charge des élèves allophones.

Les réticences exprimées par les enseignants, que j'ai bien souvent comprises, m'ont néanmoins parfois interrogée. Les problématiques internationales, notamment en Afrique subsaharienne et la crise des migrants ont changé le public des CAP APR de l'académie de Grenoble, depuis quatre ans. Bien que cette situation d'urgence oblige les enseignants à s'adapter dans un temps court, des formations et des outils pédagogiques existent. Le contexte international étant inchangeable, il me semble que nous nous devons d'offrir à tous les élèves d'une classe, quels qu'ils soient et peu importe d'où ils viennent, des itinéraires adaptés de travail. Il est évident que l'accueil d'élèves allophones post-alpha en classe ordinaire, par des enseignants non formés en alphabétisation ni en FLE soit effrayant, mais il me semble contre-productif de ne faire que souligner cette difficulté sans réfléchir à des solutions. Certains enseignants le font d'ailleurs déjà, mais cela demande, à mes yeux, une curiosité et un intérêt pour le parcours et le profil des élèves allophones.

Cela étant dit, on ne peut, dans le contexte actuel de diminution du budget alloué à l'éducation, tout exiger des enseignants et je comprends leur colère : les réductions de poste, les élèves toujours plus nombreux dans les classes, l'inclusion de tous les élèves à besoins, bien souvent sans l'accompagnement promis, etc. Il est néanmoins dommage que ces problématiques se répercutent sur les élèves migrants, pour qui les difficultés sont déjà nombreuses et qui, pour la plupart, ne demandent qu'à apprendre.

Pour conclure ce mémoire, ce stage m'a permis de participer à la création de ressources pour les élèves allophones post-alpha, en classe ordinaire de CAP. Peu de supports étant proposés aux enseignants pour accompagner ce type de profil d'élèves, il me paraît essentiel, dans le contexte de migration actuel, de continuer à y travailler.

Bibliographie

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants - Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- AFI Centre Ressources du Rhône ECRIT69. (2015). *Définition des profils linguistiques*. Consulté le 15 février 2019, à l'adresse http://www.mdef-lyon.fr/IMG/UserFiles/Files/FR02_Profils%20linguistiques_mars2015.pdf
- Analphabète. (2015). Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Éd.). (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : Harmattan.
- Beacco, J.-C., Ferrari, M. de, & Lhote, G. (2006). *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français* (01 éd.). Paris : Didier.
- Bergounioux, G. (1992). Les enquêtes de terrain en France. *Langue française*, 93 (1), 3-22. Consulté le 7 janvier 2019, à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5808>
- Bonthoux, F., Berger, C., & Blaye, A. (2004). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant - Catégoriser pour comprendre* (Dunod).
- Bouchard, R., & Cortier, C. (2006). L'intégration scolaire des enfants étrangers : du français de scolarisation à la compétence scolaire (l'exemple de l'histoire/géographie). *Bulletin VALS-ASLA*.
- Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F., & Freynet, P. (1995). *L'illettrisme : Une question d'actualité*. Paris : Hachette.
- Bruneteaux, P., & Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés Contemporaines*, 30 (1), 157-180. Consulté le 20 janvier 2019, à l'adresse <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1853>
- Carraud, F. (2005). Des élèves non scolarisés antérieurement ? *Entrées*, (6), 1-2.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXI N° 3), 8-20. Consulté le 20 février 2019, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). Entrer dans la langue par les disciplines non linguistiques : l'exemple des sciences. In *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones* (Hachette FLE, p. 143-156). Paris.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : L'illusion de l'égalité*. Éditions L'Harmattan.
- Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. (2002). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Consulté le 17 janvier 2019, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Consulté le 20 février 2019, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- Cornu, G. (2014). L'apprentissage conjoint du français et des concepts disciplinaires. *Lire au lycée professionnel*, (74). Consulté le 16 mars 2019, à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=99838>
- Cornu, G. (2017). *L'inclusion des élèves allophones*. Consulté le 7 mars 2019, à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/public/Memoire_CAFFA_Cornu_G_Inclusion_EAA.pdf
- David, C., & Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Eduscol. (2016a). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. Consulté le 31 mars 2019, à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESC_O_Eduscol_582408.pdf
- Eduscol. (2016b). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Consulté le 31 mars 2019, à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf
- Eduscol. (1999). *Référentiel de certification : savoirs associés CAP APR*. Consulté le 25 janvier 2019, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/b133/b133accb.pdf>
- Fuchs, M.-L. (2012). Familiariser les élèves NSA avec l'écrit. In *Le français comme langue de scolarisation* (p. 109-112).
- Frier, C. (1989). *Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit* (Thèse, Grenoble 3).
- Gabry, J., Vesanes, V., & Delattre, D. (2011). *Après la classe d'accueil : adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire*. CRDP de l'académie de Créteil.
- Gillardin, B. (2009). *Apprentissage du français oral et écrit*. Retz.
- Giordan, A., & Vecchi, G. de. (1989). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestle.
- Institut Français, C. de C. et d'Industrie de P. (2015). *Le français sur objectif spécifique (FOS)*. Consulté le 17 avril 2019, à l'adresse https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-2_Fiche-th%C3%A9matique-FOS.pdf
- Johansson, L. (2005). *Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde (FLES)*. Consulté le 3 avril 2019, à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/93725.pdf>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires*. De Boeck Éducation.

- Lachaud, M.-H. (2011). *Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel. Le cas des métiers de la propreté*. Consulté le 17 avril 2019, à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00683132>
- Lemaire, É. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 31(1), 31-53.
- Les Centres Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes. (2017). *Alpha, FLE, illettrisme, remise à niveau : Définition des profils linguistiques, typologie des publics*. Consulté le 5 mars 2019, à l'adresse http://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2017/05/FR_2017_Profils-linguistiques-1.pdf
- Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 130 (2), 179-186.
- Lire et Écrire (2005). Qu'est-ce que l'analphabétisme et quelle est son ampleur ? Consulté le 5 mars 2019, à l'adresse : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/relais_alpha/lee_fiche1.pdf
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 ; 2013-595. Consulté le 30 mars 2019, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- Médioni, M.-A. (2011). L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité. In *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues* (Chronique sociale, p. 35-42). Lyon.
- Meirieu, P. (1992) Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée, (sous la direction de), Cahiers pédagogiques, Paris, 1989, 4^e édition, 1992.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* (p. 1-20). Consulté le 2 mai 2019, à l'adresse Unesco : <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Mission Mineurs Non Accompagnés (MMNA). (2018). *Rapport annuel d'activité 2017*. Consulté le 21 février 2019, à l'adresse http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2017.pdf
- Mission Mineurs Non Accompagnés (MMNA). (2016). *Plaquette de présentation*. Consulté le 21 février 2019, à l'adresse http://www.justice.gouv.fr/art_pix/plaquette_presentation_mna.pdf
- Parpette, C. (2004). *La parole de l'enseignant : richesse et complexité*. Présenté à Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône. Consulté le 3 avril 2019, à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Francais/64/6/RA16_C3_FRA_1_ecouter_comprendre_re_parpette_573646.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Francais/64/6/RA16_C3_FRA_1_ecouter_comprendre_parpette_573646.pdf)
- Parpette, C., & Mangiate, J.-M. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (01 éd.). Paris : Hachette.
- Péret, C., Corblin, C., Bertucci, M.-M., & Ulma, D. (2004). *Quel français à l'école ? : Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?* Consulté le 3 mai 2019, à l'adresse <https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-page-45.htm?contenu=resume>
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (6e édition). ESF Éditeur.
- Peutot, F., & Cherqui, G. (2015). *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones* (01 éd.). Hachette Français Langue Etrangère.
- Portelette, A. (2011). Écrire pour mieux lire. *Le français aujourd'hui*, n°174 (3), 69-78.
- Przesmycki, H., & Peretti, A. de. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Editions L'Harmattan.
- Seurat, A. (2012). *Questions d'alphabétisation dans le contexte africain* (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne). Consulté le 14 février 2019, à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00760953/document>
- Scheidecker, C. (2011). *Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives*. Consulté le 20 avril 2019, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872>
- Tremblay, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique. In *Didactique du lexique* (p. 127-139). Consulté le 15 avril 2019, à l'adresse <https://www.cairn.info/didactique-du-lexique--9782804146771-page-127.htm?fbclid=IwAR0-wT1NLgSOxmnBKe6ZQN8sJ1IQD2M3L84Nv2Ki2afR8Mm9yprcEnzi3ao>
- Unesco. (2006). Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions. In *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*. Consulté le 5 février 2019, à l'adresse http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf
- Ursulet, M. (2017). *Évaluation de la progression des élèves allophones. Inclusion en classe ordinaire*. École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France - PUF.
- Vigner, G. (2015). *Le Français Langue Seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (2e édition). Hachette Éducation.

Filmographie

Oujdi, R. (2016). *Récit d'une jeunesse exilée, j'ai marché jusqu'à vous*. Consulté le 12 février 2019, à l'adresse <http://lcp.fr/emissions/275151-recit-dune-jeunesse-exilee-jai-marche-jusqua-vous>

Sitographie

Association InfoMIE (2011). Mineur étranger non accompagné : définition du Haut Commissariat des Nations Unis pour les Réfugiés. Consulté le 27 mars 2019, à l'adresse Info MIE - Centre ressources sur les mineurs isolés étrangers : <https://www.infomie.net/spip.php?article661>

Barrot, A. (2010). Français langue étrangère, alphabétisation, illettrisme. Consulté le 27 mars 2019, à l'adresse Aurore Barrot : Ingénierie, conseil, formation : <http://www.aurore-barrot.com/>

Coron, G. (2018). Connaître le parcours juridique des MNA. *Journée académique « Mineurs non accompagnés en exil : comprendre, accueillir, scolariser » : les ressources*. Consulté le 7 février 2019, à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/journee-academique-mineurs-non-accompagnes-en-exil-comprendre-accueillir-scolariser-les-ressources/>

Lycée professionnel Jacques Prévert. Présentation du lycée. (2014). Consulté le 27 mars 2019, à l'adresse Lycée professionnel Jacques Prévert : <http://jacques-prevert.lycee.rhonealpes.fr/le-lycee/presentation/>

Meirieu, P. (2005). Dictionnaire : autoformation. Consulté le 6 mai 2019, à l'adresse Histoire et actualité de la pédagogie : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autoformation.htm>

Revillard, A. (2011). Initiation à l'investigation empirique. Consulté le 30 janvier 2019, à l'adresse Anne Revillard : <https://annerevillard.com/enseignement/ressources-pedagogiques/initiation-investigation-empirique/>

Thomas, D. (2013). La définition d'abstraction. Consulté le 20 février 2019, à l'adresse Carnets2psycho : <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-abstraction.html>

Unesco. (2017). eAtlas of literacy. Consulté le 15 février 2019, à l'adresse <https://tellmaps.com/uis/literacy/#!/tellmap/-601865091>

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|------------|---|
| ADATE | Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers |
| APR | Agent Polyvalent de Restauration |
| ASL | Atelier Socio-Linguistique |
| AVS | Auxiliaire de Vie Scolaire |
| CAP | Certificat d'Aptitude Professionnelle |
| CASNAV | Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage |
| CCF | Contrôle en Cours de Formation |
| CECRL | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| CIO | Centre d'Information et d'Orientation |
| CMP | Connaissance des Milieux Professionnels |
| DILF | Diplôme Initial de Langue Française |
| DIMA | Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance |
| EANA | Élève Allophone Nouvellement Arrivé |
| FLE | Français Langue Étrangère |
| FLSco | Français Langue de Scolarisation |
| FOS | Français sur Objectifs Spécifiques |
| MLDS | Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire |
| MNA | Mineur Non Accompagné |
| NSA | Non scolarisé Antérieurement |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Économiques |
| OQTF | Obligation de Quitter le Territoire Français |
| Post-alpha | Post-alphabétisation |
| PSE | Prévention Santé Environnement |
| SEGPA | Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté |
| ULIS | Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire |
| UPE2A | Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants |
| UPE2A-NSA | Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement |

Table des illustrations

| | |
|---|-----------|
| <i>Figure 1. Nombre d'arrivées de migrants non accompagnés en Isère entre 2014 et 2017.....</i> | <i>12</i> |
| <i>Figure 2. Profil des élèves de 1^{re} année du CAP APR du lycée Jacques Prévert.</i> | <i>20</i> |
| <i>Figure 3. Scolarité antérieure des élèves allophones de 1^{re} année du CAP APR (lycée Jacques Prévert).....</i> | <i>21</i> |
| <i>Figure 4 : Taux d'alphabétisme des jeunes de 15-24 ans par pays dans le monde (2016).....</i> | <i>22</i> |
| <i>Figure 5. Les matières les plus réussies selon les élèves allophones de CAP APR 1^{re} année. 41</i> | |
| <i>Figure 6. Les matières les moins réussies selon les élèves allophones de CAP APR 1^{re} année.</i> | <i>41</i> |
| <i>Figure 7. Les difficultés du CAP APR pour les élèves allophones de 1^{re} année.....</i> | <i>42</i> |
| <i>Figure 8. Compétences à l'écrit : descripteurs des niveaux A1.1 et A1 du CECRL.....</i> | <i>55</i> |
| <i>Figure 9. Extrait du référentiel de certification – savoirs associés, CAP APR.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Figure 10. Liste des critères et indicateurs retenus pour les grilles d'observables des enseignantes et élèves.....</i> | <i>82</i> |
| <i>Figure 11. Résultats du questionnaire distribué aux élèves après l'expérimentation</i> | <i>84</i> |

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Questionnaire destiné aux élèves francophones de CAP APR 1 ^{re} année..... | 103 |
| Annexe 2 Questionnaire destiné aux élèves allophones de CAP APR 1 ^{re} année..... | 105 |
| Annexe 3 Grille d’entretien des enseignants de CAP APR..... | 107 |
| Annexe 4 Productions écrites de deux élèves allophones post-alpha | 108 |
| Annexe 5 Cours de microbiologie (CAP APR) : Date limite de consommation et date de durabilité minimale | 109 |
| Annexe 6 Évaluation de microbiologie (CAP APR) : Date limite de consommation et date de durabilité minimale | 110 |
| Annexe 7 Première version du support adapté de microbiologie..... | 112 |
| Annexe 8 Cours de français histoire-géographie niveau post-alphabétisation (extraits) | 116 |
| Annexe 9 Version finale du support adapté de microbiologie, utilisée pour l’expérimentation..... | 118 |
| Annexe 10 Grille d’observables des élèves pour l’expérimentation du support adapté | 122 |
| Annexe 11 Grille d’observables des enseignantes pour l’expérimentation des supports adaptés.... | 124 |
| Annexe 12 Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à l’expérimentation | 127 |
| Annexe 13 Grille d’entretien des enseignantes ayant participé à l’expérimentation | 128 |
| Annexe 14 Ébauche du guide pédagogique destiné aux enseignant·e·s de CAP APR..... | 129 |

Annexe 1

Questionnaire destiné aux élèves francophones de CAP APR 1^{re} année

Questionnaire élèves francophones CAP APR 1^{re} année

Nom : Prénom :

1) Dans quelles matières réussis-tu ? 😊 Dans quelles matières as-tu des difficultés ? ☹️

Entoure l'émoticône qui te correspond.

| Enseignement général | |
|---------------------------------|--------|
| Mathématiques | 😊 😐 ☹️ |
| Sciences physiques et chimiques | 😊 😐 ☹️ |
| Français histoire-géographie | 😊 😐 ☹️ |
| Anglais | 😊 😐 ☹️ |
| Arts appliqués et culture art. | 😊 😐 ☹️ |
| Éducation physique et sportive | 😊 😐 ☹️ |
| Stage en entreprise | 😊 😐 ☹️ |

| Enseignement professionnel | |
|---|--------|
| TP Production | 😊 😐 ☹️ |
| TP Distribution | 😊 😐 ☹️ |
| TP Entretien des locaux | 😊 😐 ☹️ |
| CMP (Connaissance des milieux professionnels) | 😊 😐 ☹️ |
| Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel | 😊 😐 ☹️ |
| Microbiologie | 😊 😐 ☹️ |
| Nutrition-alimentation | 😊 😐 ☹️ |
| Prévention santé environnement | 😊 😐 ☹️ |

2) Qu'est-ce qui est difficile pour toi dans le CAP Agent polyvalent de restauration ?
Pourquoi ?

.....

3) Qu'est-ce qui pourrait t'aider à résoudre ces difficultés ?

.....

4) Qu'est-ce qui te plaît dans le CAP APR ?

.....

5) Est-ce que tu oses poser des questions quand tu ne comprends pas ? Oui Non

6) Est-ce que tu travailles chez toi ? Oui Non

Si oui, combien de temps par semaine ? heures

7) Est-ce que c'était facile de trouver un stage ?

Facile Assez facile Difficile Très difficile

8) Quels sont tes projets après le CAP APR ?

.....
.....
.....

9) Que penses-tu du fait d'être mélangé avec des élèves qui parlent peu français ?

.....
.....
.....

10) As-tu d'autres remarques ? Ce qui pourrait être amélioré, etc.

.....
.....
.....

Annexe 2

Questionnaire destiné aux élèves allophones de CAP APR 1^{re} année

Questionnaire élèves allophones CAP APR 1^{re} année

Nom : Prénom :

1) Dans quelles matières réussis-tu ? 😊 Dans quelles matières as-tu des difficultés ? ☹️

Entoure l'émoticône qui te correspond.

| Enseignement général | | | |
|---------------------------------|---|---|----|
| Mathématiques | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Sciences physiques et chimiques | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Français histoire-géographie | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Anglais | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Arts appliqués et culture art. | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Éducation physique et sportive | 😊 | 😐 | ☹️ |
| | | | |
| Stage en entreprise | 😊 | 😐 | ☹️ |

| Enseignement professionnel | | | |
|---|---|---|----|
| TP Production | 😊 | 😐 | ☹️ |
| TP Distribution | 😊 | 😐 | ☹️ |
| TP Entretien des locaux | 😊 | 😐 | ☹️ |
| CMP (Connaissance des milieux professionnels) | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Microbiologie | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Nutrition-alimentation | 😊 | 😐 | ☹️ |
| Prévention santé environnement | 😊 | 😐 | ☹️ |

2) Qu'est-ce qui est difficile pour toi dans le CAP Agent polyvalent de restauration ?

- Comprendre quand le professeur parle 🗨️
 Lire
 Écrire
 Parler
 Comprendre les consignes à l'écrit ✍️
 Comprendre les consignes à l'oral 🗨️
 Comprendre les documents écrits (leçons, exercices, recettes) ✍️

Autre chose :

3) Est-ce que tu oses poser des questions quand tu ne comprends pas ? Oui Non

4) Est-ce que tu as le temps de recopier les leçons écrites au tableau ? Oui Non

5) Est-ce que tu travailles chez toi ? Oui Non

Si oui, combien de temps par semaine ? Heures

6) Est-ce que c'était facile de trouver un stage ?

- Facile Assez facile Difficile Très difficile

7) Qu'est-ce qui pourrait t'aider à réussir ?

.....
.....
.....

8) Qu'est-ce que tu préfères dans le CAP APR ?

.....
.....
.....

9) Quels sont tes projets après le CAP APR ?

.....
.....
.....

10) As-tu d'autres remarques ?

.....
.....
.....

Annexe 3

Grille d'entretien des enseignants de CAP APR

| |
|--|
| Grille d'entretien : enseignants CAP APR |
|--|

Les difficultés

- 1) Rencontrez-vous des difficultés dans votre enseignement avec les élèves allophones ?
Si oui, lesquelles ?
- 2) De quoi auriez-vous besoin idéalement (outils pédagogiques, etc.) ?
- 3) Selon vous, les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves relèvent-elles uniquement du français ?

Les points positifs

- 4) Qu'est-ce qui fonctionne avec les élèves allophones dans votre enseignement ?
- 5) Quels sont, selon vous, les atouts des élèves allophones (apprentissage, motivation, etc.) ?
- 6) Sur quoi pouvez-vous vous appuyer dans vos cours (motivation, entraide, etc.) ? AVS

Les CCF et l'évaluation

- 7) Si votre matière est concernée par les CCF, rencontrez-vous des difficultés à ce niveau ? Lesquelles ?
- 8) Rencontrez-vous des difficultés dans vos évaluations ? Lesquelles ?
- 9) Avez-vous l'impression que les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire (consignes) ?

Divers

- 10) Selon vous, quelles sont les plus grandes difficultés des élèves du CAP APR ? Faites-vous une différence entre les EANA et les FLM ?
- 11) Avez-vous des propositions, suggestions à me donner afin que mon passage soit le plus utile possible pour vous ?

Annexe 4

Productions écrites de deux élèves allophones post-alpha

Sur le premier document, les questions sont écrites par l'enseignant, les réponses par l'élève.

Lundi le mardi 2019

Je vais parler de mon stage.

① Je dis où j'ai fait mon stage.
j'ai fait mon stage dans une maison de retraite.

② Je dis ce que j'ai fait.
j'ai fait de la lessive pilate rance.

③ Je dis ce que j'ai aimé.
j'ai aimé j'ai aimé ~~le~~ B

④ je dis ce que je n'ai pas aimé. ✗
sufemale au ~~stages~~ ♥ Mennady

J'invit ma copain ce ma j'appré se le raconter
au vatri. hier soir Je sur ali au cinema avec
ma petit amie. la policie ma arrêté dan le
Korom parce que je ne pas de tige de tranço pro.

Annexe 5

Cours de microbiologie (CAP APR) : Date limite de consommation et date de durabilité minimale

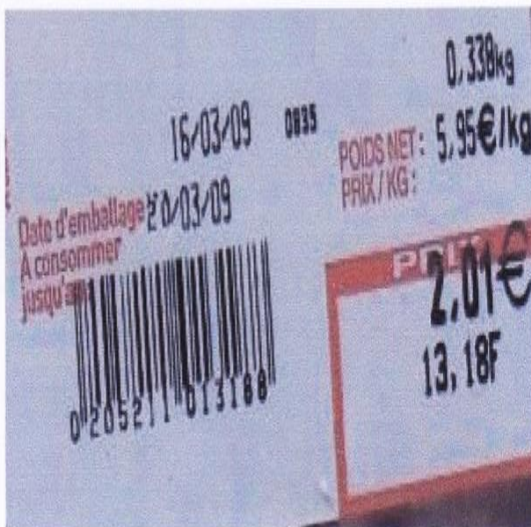
Date limite de consommation (DLC) et date de durabilité minimale (DDM)

L'apposition d'une date limite sur les denrées a pour objectif de faire connaître au consommateur la limite au-delà de laquelle un aliment est susceptible d'avoir perdu ses qualités microbiologiques ou ses qualités organoleptiques, physiques, nutritives, gustatives, etc.

Sur les emballages peuvent figurer deux types de date : soit une date limite de consommation (DLC) soit une date de durabilité minimale (DDM), anciennement dénommée date limite d'utilisation optimale (DLUO).

La date limite de consommation (DLC)

La DLC indique une limite impérative. Elle s'applique à des denrées microbiologiquement très périssables, qui, de ce fait, sont susceptibles, après une courte période, de présenter un danger immédiat pour la santé humaine. Dans certains cas, c'est la réglementation en matière de contrôle sanitaire qui fixe une durée de conservation : yaourts, charcuteries et viandes fraîches, plats cuisinés réfrigérés, etc.



Elle s'exprime sur les conditionnements par la mention : *A consommer jusqu'au...* suivie de l'indication du jour et du mois. Il est important de respecter cette date et de ne pas consommer un produit périmé, surtout si la température d'entreposage ou de conservation, mentionnée sur l'emballage, n'a pas été respectée (rupture de la chaîne du froid). En effet, la durabilité du produit et sa date limite de consommation, fixée par la réglementation ou par l'opérateur qui appose son nom sur l'étiquetage, dépendent de la température à laquelle la denrée a été conservée. Il ne faut jamais congeler un produit dont la date limite de consommation est proche, atteinte ou

dépassée. Généralement, les denrées assorties d'une DLC se conservent au réfrigérateur.

La date de durabilité minimale (DDM)

La DDM n'a pas le caractère impératif de la DLC. Une fois la date passée, la denrée peut avoir perdu tout ou partie de ses qualités spécifiques, sans pour autant constituer un danger pour celui qui le consommerait.

Tel est le cas, par exemple :

- du café qui, passé un certain délai, perd de son arôme
- des aliments de diététique infantile, qui perdent de leur teneur en vitamines une fois la DDM dépassée
- des pâtisseries sèches qui, en vieillissant, perdent de leurs qualités gustatives.



La **DDM** est exprimée sur les conditionnements par la mention : *A consommer de préférence avant le...*, complétée par l'indication suivante :

- *jour et mois* pour les produits d'une durabilité inférieure à 3 mois
- *mois et année* pour les produits d'une durabilité comprise entre 3 et 18 mois
- *année* pour les produits d'une durabilité supérieure à 18 mois. Seuls les produits munis d'une *date limite de consommation* doivent impérativement être retirés de la vente et de la consommation dès lors que cette date est atteinte.

Source : Éliane Oliosi.

Annexe 6
Évaluation de microbiologie (CAP APR) :
Date limite de consommation et date de durabilité minimale

ÉVALUATION

Nom, prénom :

1° Écrire la signification des lettres suivantes : DLC

.....
.....

2° Écrire la signification des lettres suivantes : DDM

.....
.....

3° Lire les étiquettes suivantes et préciser si la date indiquée est une DLC, DDM, justifier votre réponse

Tofinelle

.....
.....
.....

Pain des fleurs

.....
.....
.....
.....

4° Dire sur quel type d'aliment doit être inscrite une DLC, donner 3 exemples

.....
.....
.....
.....

5° Dire sur quel type d'aliment doit être inscrit une DDM, donner 3 exemples

.....

.....

.....

.....

.....



Source : Éliane Oliosi.

Annexe 7
Première version du support adapté de microbiologie

DLC = Date Limite de Consommation
et
DDM = Date de Durabilité Minimale



C'est la date :
21/01/12 = 21 janvier 2012

Il y a une date sur l'aliment.

Je peux manger l'aliment jusqu'au 21 janvier 2012.

Après le 21 janvier 2012, je peux être malade.



| 1 -DLC = Date Limite de Consommation | 2-DDM = Date de Durabilité Minimale |
|---|---|
| <p>Je peux être malade. 🤒</p> <p>C'est dangereux pour la santé.</p> <p>Je dois jeter le produit. 🗑️</p> | <p>Je ne suis pas malade. 😊</p> <p>Ce n'est pas dangereux pour la santé mais les aliments sont moins bons.</p> <p>Je peux manger le produit.</p> |
| <p>La DLC, c'est pour les aliments frais 🌡️ :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Le poisson</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>La salade</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Les œufs</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>La viande</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Les yaourts</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Le lait</p> </div> </div> | <p>La DDM, c'est pour les aliments pas frais ❄️ :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Le riz</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Les pâtes</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Les biscuits</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Le chocolat</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Le café</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Le sucre</p> </div> </div> |
| <p>DLC = À consommer jusqu'au :</p>  | <p>DDM = À consommer de préférence avant le :</p>  |

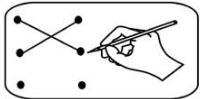
Exercices



1. J' écris

- Date Limite de Consommation :

- Date de Durabilité Minimale :



2. Je relie

Date Limite de
Consommation

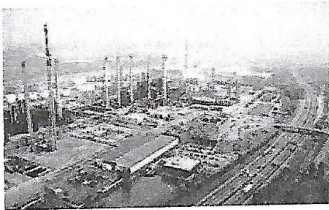
Date de Durabilité
Minimale



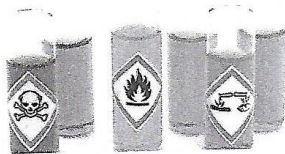
Annexe 8
Cours de français histoire-géographie niveau post-alphabétisation
(extraits)

Le couloir de la chimie au sud de Lyon

Dans le sud de Lyon, il y a beaucoup d'usines.



Les usines fabriquent des produits chimiques.

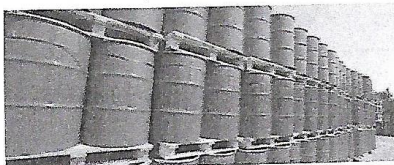


Les produits chimiques sont très dangereux.



L'acide est un produit chimique.

Les produits chimiques sont mis dans des gros barils bleus.



Exercice 1 :

Regarde les pages 2 et 3 de la leçon .

Relie les mots comme dans l' exemple.

| | |
|---|-------------------------------------|
| La zone urbanisée | |
| Les voies ferrées | |
| <u>exemple :</u> Les sites classés Seveso | C' est les usines très dangereuses. |
| La zone industrielle | C' est la ville. |

| | |
|--|-------------------------------------|
| | C' est les usines. |
| | C' est les usines très dangereuses. |
| | C' est la ville. |
| | C' est les trains. |

Exercice 2 :

Lis les mots.

Recopie trois fois chaque mot :

Les usines : / /

Les usines chimiques : /
..... /

Les produits : / /
.....

Source : Rébiha Tingle

Annexe 9

Version finale du support adapté de microbiologie, utilisée pour l'expérimentation

DLC = Date Limite de Consommation
et
DDM = Date de Durabilité Minimale

- 1 - La DLC : c'est quoi ?
- 2 - La DDM : c'est quoi ?





C'est la date :
15/04/19 = 15 avril 2019

C'est du poulet.

Je peux manger le poulet jusqu'au 15 avril 2019.

Après le 15 avril 2019, je peux être malade.



| | |
|--|---|
| <p>1 -DLC = Date Limite de Consommation</p> | <p>2-DDM = Date de Durabilité Minimale</p> |
| <p>Après la date :</p> <p>Je peux être malade. 🤒</p> <p>C'est dangereux pour la santé.</p> <p>Je dois jeter le produit. 🗑️</p> | <p>Après la date :</p> <p>Je ne suis pas malade. 😊</p> <p>Ce n'est pas dangereux pour la santé mais les aliments sont moins bons.</p> <p>Je peux manger le produit.</p> |
| <p>La DLC, c'est pour les aliments comme :</p> | <p>La DDM, c'est pour les aliments comme :</p> |
| <p>DLC = À consommer <u>jusqu'au</u> :</p>  | <p>DDM = À consommer <u>de préférence avant le</u> :</p>  |

Étiquettes à coller dans le tableau ci-dessus de la partie cours (DLC ou DDM).



Exercices



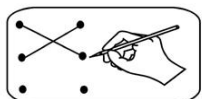
1. J'écris

- Date Limite de Consommation :

- Date de Durabilité Minimale :

- DLC : D ____ L ____ C _____

- DDM : D ____ D _____ M _____



2. Je relie

Date Limite de
Consommation

Date de Durabilité
Minimale



Annexe 10

Grille d'observables des élèves pour l'expérimentation du support adapté

Grille d'observables - élèves

1 - L'ambiance de classe

- Les élèves francophones sont plutôt :

Bruyants Tendus Calmes Intéressés Perdus Souriants

- Les élèves allophones sont plutôt :

Bruyants Tendus Calmes Intéressés Perdus Souriants

Commentaires éventuels :

2- La participation orale

- Les élèves francophones répondent aux questions posées par l'enseignante au groupe-classe :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Les élèves allophones répondent aux questions posées par l'enseignante au groupe-classe :

Oui Non Si oui, combien le font ?

Commentaires éventuels :

3- La compréhension du cours

- Les élèves francophones réussissent à répondre aux questions qui leur sont posées par l'enseignante individuellement :

Oui Non Si oui, combien d'élèves ? sur

- Les élèves allophones réussissent à répondre aux questions qui leur sont posées par l'enseignante individuellement :

Oui Non Si oui, combien d'élèves ? sur

- Les élèves francophones posent des questions sur le contenu du cours :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Les élèves allophones posent des questions sur le contenu du cours :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Les élèves se questionnent entre eux pour résoudre des problèmes de compréhension :

Oui Non Si oui, combien le font ?

Commentaires éventuels :

4 - La réalisation des exercices

- Les élèves francophones posent des questions sur les exercices :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Les élèves allophones posent des questions sur les exercices :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Les élèves se questionnent entre eux pour résoudre des problèmes de compréhension :

Oui Non Si oui, combien le font ?

- Combien d'élèves francophones ont réalisé l'exercice de copie ?

- Combien d'élèves allophones ont réalisé l'exercice de copie ?

- Combien d'élèves francophones ont réussi à réaliser l'exercice d'appariement ? ...

- Combien d'élèves allophones ont réussi à réaliser l'exercice d'appariement ?

- Les élèves allophones participent à la correction :

Oui Non Si oui, combien d'élèves ?

- Les élèves francophones participent à la correction :

Oui Non Si oui, combien d'élèves ?

Commentaires éventuels :

5 – L'engagement dans la tâche

- Les élèves collaborent entre eux : Oui Non Si oui, combien d'élèves ?

- Les élèves :

n'écoutent pas répondent à l'enseignant dorment sont sur leur portable se disputent

Commentaires éventuels :

Annexe 11

Grille d'observables des enseignantes pour l'expérimentation des supports adaptés

Grille d'observables – enseignantes

1 – À propos de l'ambiance de classe :

- L'enseignante fait preuve de bienveillance envers les élèves allophones :

Oui Non

- L'enseignante fait preuve de bienveillance envers les élèves francophones :

Oui Non

- L'enseignante manifeste de l'impatience envers les élèves allophones :

Oui Non

- L'enseignante manifeste de l'impatience envers les élèves francophones :

Oui Non

- L'enseignante manifeste de l'irritabilité envers les élèves allophones :

Oui Non

- L'enseignante manifeste de l'irritabilité envers les élèves francophones :

Oui Non

Commentaires éventuels :

2 - Pour communiquer le contenu de son cours :

- L'enseignante présente les objectifs du cours : Oui Non

- L'enseignante projette le support : Oui Non

- L'enseignante lit le titre de la leçon (contextualise) : Oui Non

- L'enseignante lit le contenu du support : Oui Non

- L'enseignante le fait lire à un élève allophone : Oui Non

- L'enseignante le fait lire à un élève francophone : Oui Non

- L'enseignante explique le cours en s'appuyant sur le support : Oui Non

- L'enseignante explique le cours sans s'appuyer sur le support : Oui Non

- L'enseignante dialogue avec les élèves (ne fait pas de cours magistral) : Oui Non

- L'enseignante utilise un vocabulaire simple : Oui Non

Commentaires éventuels :

3 - Pour s'assurer que les élèves ont compris :

- L'enseignante pose des questions au groupe : Oui Non

- L'enseignante pose des questions en ciblant un élève : Oui Non

- L'enseignante pose des questions aux élèves francophones : Oui Non

- Les élèves ont le temps de répondre : Oui Non

- L'enseignante pose des questions aux élèves allophones : Oui Non

- Les élèves ont le temps de répondre : Oui Non

- L'enseignante demande si les élèves ont des questions : Oui Non

- L'enseignante répond aux questions : Oui Non

Commentaires éventuels :

4 - Pour gérer l'hétérogénéité, l'enseignante :

- L'enseignante commence son cours en proposant le même support à tous les élèves :

Oui Non

- L'enseignante propose un travail supplémentaire aux élèves qui avancent plus vite :

Oui Non

Commentaires éventuels :

5 - Lorsque l'enseignante donne un exercice à faire :

- Elle lit (ou fait lire) la consigne : Oui Non

- Elle demande si tout le monde a compris : Oui Non

- Si besoin, elle reformule la consigne : Oui Non

- Elle fait reformuler à un élève allophone : Oui Non

- Elle fait reformuler à un élève francophone : Oui Non
- L'enseignante se déplace dans la classe : Oui Non
- Quand elle se déplace, elle aide les élèves en difficulté : Oui Non
- L'enseignante attend que tous les élèves aient terminé l'exercice de copie avant de le corriger :
 Oui Non
- L'enseignante attend que tous les élèves aient terminé l'exercice d'appariement avant de le corriger :
 Oui Non

Commentaires éventuels :

6 - Pour terminer son cours :

- L'enseignante rappelle les objectifs du cours : Oui Non
- L'enseignante résume le contenu du cours : Oui Non
- En questionnant les élèves : Oui Non
- L'enseignante donne des consignes d'études ou de révision : Oui Non

Commentaires éventuels :

7 - À propos du temps :

- Le support a été exploité en entier durant l'heure : Oui Non
- L'enseignante a terminé son cours en avance : Oui Non

Commentaires éventuels :

Annexe 12

Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à l'expérimentation

Questionnaire

1 - Est-ce que vous avez compris la leçon ?

Pas du tout Un peu Moyennement Très bien

2 - Est-ce que vous avez compris les exercices ?

Pas du tout Un peu Moyennement Très bien

3 - Est-ce que le support était facile à comprendre ? Oui Non

4 - Est-ce que vous préférez les documents habituels ou le document d'aujourd'hui ?

Les documents habituels Le document d'aujourd'hui

5 - Est-ce que le cours était trop rapide ? Oui Non

6 - Est-ce que vous vous êtes ennuyés ?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup

Annexe 13

Grille d'entretien des enseignantes ayant participé à l'expérimentation

Grille d'entretien : enseignantes

1. Avez-vous ressenti des changements par rapport au déroulement habituel de vos cours ?
Lesquels ?
2. Comment vous êtes-vous sentie avec l'utilisation du support adapté ?
3. Comment avez-vous vécu le fait de distribuer un support simplifié ?
4. Est-ce que le fait d'avoir ce support a changé votre façon d'animer (de parler) ? Si oui, était-ce plutôt positif ou négatif ?
5. Avez-vous le sentiment que les élèves (allophones et francophones) ont mieux compris le cours que d'habitude ?
6. Avez-vous le sentiment d'avoir accordé la même attention aux élèves allophones/francophones que d'habitude ?
7. Qu'est-ce qui a été positif dans l'expérimentation ?
8. Qu'est-ce qui a été négatif dans l'expérimentation ?
9. Qu'est-ce qu'il faudrait changer pour que cela se passe mieux ?
10. Est-ce que vous réitéreriez l'expérience ?
11. Est-ce que vous souhaiteriez évaluer les EANA post-alpha sur ce cours avec une évaluation adaptée ?
12. Est-ce que vous souhaiteriez que j'adapte d'autres supports ?

Annexe 14
**Ébauche du guide pédagogique destiné aux enseignant·e·s de CAP
APR**

CAP APR – Enseignant·e·s de
biotechnologie

Guide pédagogique

Pour l'aide à la prise en charge des
élèves allophones

Anna Choplin

STAGIAIRE CASNAV, MASTER 2 FLE/S, MAI 2019

Ce guide pédagogique a pour objectif de proposer aux enseignants de biotechnologie de CAP APR des pistes pédagogiques afin d'accompagner les élèves allophones de leur classe (en particulier peu lecteurs-scripteurs). Ce guide fait suite à une expérimentation au sein du CAP APR du lycée professionnel Jacques Prévert : la conception et l'utilisation de supports de cours écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones peu lecteurs-scripteurs en cours de microbiologie. Il comporte également des activités élaborées par des enseignants de biotechnologie de CAP APR, testées au sein d'une classe comportant 12 élèves allophones³⁸. Toutes les activités proposées sont disponibles en format numérique. Ce guide peut être complété et diffusé à qui de droit.

³⁸ Choplin, A. (2019). *Modélisation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha*.

Sommaire

| | |
|---|----|
| 1 – Connaissance des profils des élèves allophones : le lien avec l’enseignant·e de français langue étrangère | 2 |
| 2 – Adapter ses supports de cours | 4 |
| Fiche-élève : Leçon sur la date limite de consommation et la date de durabilité minimale.. | 5 |
| Fiche-élève : Exercices sur la date limite de consommation et la date de durabilité minimale | 8 |
| Évaluation : | 9 |
| Fiche-enseignant 1 : Élaborer un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha | 11 |
| Fiche-enseignant 2 : Animer avec un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha | 14 |

1 – Connaissance des profils des élèves allophones : le lien avec l’enseignant de français langue étrangère

Être en lien avec l’enseignant·e de FLE³⁹ de l’établissement est un élément essentiel pour réussir au mieux la prise en charge des élèves allophones. L’enseignant de FLE dispose d’éléments précis sur le profil des élèves allophones et peut aider à fixer des objectifs d’apprentissage réalistes. Le niveau de français et scolaire des élèves allophones est souvent très différent d’un élève à l’autre. Connaître le profil des élèves (langue maternelle, scolarité antérieure, niveau en français à l’écrit et à l’oral) permet de mieux déterminer ce que l’on peut exiger d’eux. L’enseignant de FLE peut par exemple remplir une fiche de transmission pour chaque élève allophone (page 2 du présent guide) afin d’informer l’enseignant de biotechnologie sur leur profil et sur ce qu’ils sont potentiellement capables de faire.

L’enseignant de FLE peut également aider les enseignants à adapter leurs cours aux difficultés des élèves allophones. Face à l’enjeu d’inclure des élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement et faibles lecteurs-scripteurs, l’enseignant de FLE est une personne-ressource.

³⁹ Français Langue Étrangère

Fiche de transmission :

À remplir par l'enseignant-e de FLE.

Nom :

Prénom :

Langue première :

Âge :

Date d'arrivée en France :

Scolarité antérieure : Non scolarisé antérieurement Scolarisé jusqu'au

| | | | | | |
|--------------|-------------------------------------|---|--|--|--|
| Oral | Réponse à une question orale | Est débutant complet en français. | Peut répondre à des questions simples le concernant. | Peut répondre à des questions simples du cours si le vocabulaire est courant et que des réponses lui sont proposées. | Peut répondre à des questions simples du cours sans aide. |
| | Ce que l'on peut exiger | Écouter le cours sans répondre aux questions. | Répondre par des mots clés. | Répondre par des phrases simples avec de l'aide. | Répondre par des phrases simples sans aide. |
| Écrit | Lecture d'un document | Ne sait pas lire. | Déchiffre très lentement avec de l'aide. | Peut lire lentement. | Peut lire avec fluidité. |
| | Ce que l'on peut exiger | Suivre à partir d'un document adapté très visuel. | Suivre à partir d'un document adapté visuel, avec des mots clés et de courtes phrases simples. | | Suivre sur le même document que les francophones. |
| | Écriture | N'est pas scripteur. | Peut recopier des mots lentement. | Peut écrire quelques mots en phonétique. | Peut écrire des phrases simples en autonomie. |
| | Ce que l'on peut exiger | Réaliser un contrôle avec un lecteur scripteur. | Noter les éléments clés du cours. Réaliser un contrôle en choisissant des réponses proposées, en reliant des mots à des images, ou en écrivant des mots simples qu'il a appris à écrire au préalable. | | Noter le cours. Réaliser le même contrôle que les francophones. |

Inspiré du document du collège Münch, de Marion Avrillier et Guillaume Cornu (2014).

2 – Adapter ses supports de cours

Les supports écrits de matières professionnelles sont souvent complexes à comprendre pour les élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement et peu lecteurs-scripteurs. Ces derniers, appelés élèves post-alpha⁴⁰, ont un rapport fragile à l'écrit : ils déchiffrent plus qu'ils ne lisent et écrivent des mots ou très courtes phrases en phonétique. Il est cependant possible de proposer un support adapté à ce type d'élève.

Voici, ci-après (p.5) une proposition d'adaptation d'un support écrit de cours pour ce type de profil d'élève, à partir d'un support initial destiné aux élèves dits « ordinaires ». Il s'agit d'une leçon de microbiologie sur la date limite de consommation et la date de durabilité minimale. Ce support a été testé avec succès pour les élèves allophones post-alpha. Nous invitons le lecteur à parcourir cet exemple à partir duquel nous proposons des pistes pédagogiques pour adapter un support aux élèves allophones post-alpha.

Vous trouverez dans les pages suivantes :

- Les supports-élèves :
 - Leçon adaptée (pages 5-6).
 - Étiquettes à coller sur la leçon (page 7).
 - Exercices sur cette leçon (page 8).
 - Une proposition d'évaluation de cette leçon (pages 9-10).

- Deux fiches méthodologiques-enseignants :
 - Fiche 1 : Élaborer un support de cours adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha (pages 11-13).
 - Fiche 2 : Animer un cours avec un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha (page 14).

⁴⁰ Élèves en situation de post-alphabétisation, peu ou pas scolarisés antérieurement, qui ont acquis des rudiments d'écriture et de lecture

Fiche-élève :

Leçon sur la date limite de consommation et la date de durabilité minimale

DLC = Date Limite de Consommation
et

DDM = Date de Durabilité Minimale

- 1 - La DLC : c'est quoi ?
- 2 - La DDM : c'est quoi ?



C'est la date :



15/04/19 = 15 avril 2019

C'est du poulet.

Je peux manger le poulet jusqu'au 15 avril 2019.

Après le 15 avril 2019, je peux être malade.



| | |
|--|---|
| <p>1 -DLC = Date Limite de Consommation</p> | <p>2-DDM = Date de Durabilité Minimale</p> |
| <p>↓</p> <p><u>Après la date :</u></p> <p>Je peux être malade. 🤒</p> <p>C'est dangereux pour la santé.</p> <p>Je dois jeter le produit. 🗑️</p> | <p>↓</p> <p><u>Après la date :</u></p> <p>Je ne suis pas malade. 😊</p> <p>Ce n'est pas dangereux pour la santé mais les aliments sont moins bons.</p> <p>Je peux manger le produit.</p> |
| <p>La DLC, c'est pour les aliments comme :</p> | <p>La DDM, c'est pour les aliments comme :</p> |
| <p>DLC = À consommer jusqu'au :</p>  | <p>DDM = À consommer de préférence avant le :</p>  |

Fiche-élève :

Étiquettes à coller dans le tableau de la partie cours (DLC ou DDM)



Fiche-élève :

Exercices sur la date limite de consommation et la date de durabilité minimale

Exercices



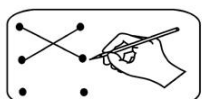
1. J' écris

- Date Limite de Consommation :

- Date de Durabilité Minimale :

- DLC : D _ _ _ L _ _ _ C _ _ _ _ _

- DDM : D _ _ _ D _ _ _ _ _ M _ _ _ _ _



2. Je relie

Date Limite de
Consommation

Date de Durabilité
Minimale



Évaluation

Nom : Prénom :

1° Écris les définitions.

DLC =

D..... L..... C.....

DDM =

D..... D..... M.....

2° Lis les étiquettes des aliments.

La tofinelle :



La date est une : DLC DDM ?

Entoure sur la photo les mots qui t'ont aidé à trouver la réponse.

Le pain des fleurs :



La date est une : DLC DDM ?

Entoure sur la photo les mots qui t'ont aidé à trouver la réponse.

3° Les aliments avec une DLC sont :

les œufs



le café



le yaourt



la viande



les pâtes



4° Les aliments avec une DDM sont :

le poisson



la salade



le riz



le chocolat



les biscuits



Fiche-enseignant 1 :

Élaborer un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha⁴¹

Cette fiche a pour objectif de proposer des pistes afin d'adapter un support de cours de matière professionnelle aux élèves allophones post-alpha.

1 – Analyse des difficultés du support initial et repérage du lexique fondamental

Avant d'adapter un support, il est important de se demander : quels sont les éléments qui peuvent constituer un obstacle à la compréhension des élèves allophones post-alpha ? Pour identifier ces difficultés, on peut se concentrer sur deux aspects : le fond et la forme du support.

- Concernant le contenu, la langue (dont en particulier le lexique), les concepts à comprendre et apprendre et les exercices peuvent poser problème.
- Concernant la forme, la présentation complexe du support, la petite taille des caractères ou la lecture d'un tableau peuvent par exemple représenter des difficultés. Le support adapté aura alors pour objectif de contourner ces difficultés.

Une fois ces difficultés identifiées, il s'agit de se demander : quel est le lexique fondamental de ce cours ? Qu'est-ce que je veux que l'élève allophone post-alpha ait retenu à l'issue de ce cours ? On pourra ainsi proposer des objectifs réalistes à l'élève allophone. Par exemple, pour le support pages 5-6, le lexique fondamental est « date limite de consommation » et « date de durabilité minimale ». L'objectif, à la fin de la leçon, est que l'élève sache à quoi correspondent ces deux expressions. Il peut être judicieux d'écrire ces objectifs sur la fiche élève, sous forme de questions, comme proposé dans l'exemple pages 5-6 et dans le titre.

2 – Simplification du fond : diminuer le degré d'abstraction et la quantité d'informations

Il est possible de contourner les difficultés liées au contenu du support initial en diminuant le degré d'abstraction et la quantité d'informations présentes. Les élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement ont souvent des difficultés avec les énoncés abstraits et les concepts théoriques.

Pour lever cette difficulté, il peut être pertinent de s'appuyer sur des exemples concrets et connus afin de permettre aux élèves de visualiser le contenu d'une information. À partir de différents exemples aux caractéristiques communes, on pourra alors tirer une règle. C'est ce qui a été proposé dans la fiche-élève (cf. pages 5-6) : plutôt que de définir le concept des dates de péremption, on part d'une image connue de tous, représentant un poulet sur lequel est inscrite une

⁴¹ Élèves en situation de post-alphabétisation, peu ou pas scolarisés antérieurement, qui ont acquis des rudiments d'écriture et de lecture

date, que l'on a d'ailleurs explicitée. En trois phrases à la syntaxe très simple, l'élève comprend que s'il mange ce poulet après la date indiquée, il peut être malade. Il est essentiel d'utiliser des mots très simples et susceptibles d'être connus par les élèves allophones, pour faciliter leur compréhension : la difficulté des élèves est alors concentrée uniquement sur les nouveaux mots à connaître à l'issue de la leçon. On peut également ajouter des images ou des émoticônes pour expliciter certains mots.

3 – Participation de l'élève à la construction de la leçon : l'exemple de la manipulation

Afin que les élèves allophones s'approprient le contenu de la leçon, il peut être judicieux de leur faire construire eux-mêmes une partie de la leçon. L'élève post-alpha présentant des difficultés à lire et à écrire, on peut par exemple lui proposer de manipuler des images, illustrant le lexique à acquérir, comme dans la fiche-élèves pages 5-6. Dans le tableau opposant la DLC et la DDM, les élèves doivent coller, par l'intermédiaire d'étiquettes (p.7), les aliments concernés par chacune des deux dates. À travers cet exercice, les élèves prennent ainsi conscience que ces aliments appartiennent à une même famille, qu'ils auront eux-mêmes créée : c'est un premier pas vers la conceptualisation.

4 – Simplification de la forme : l'importance du visuel et du guidage

Rendre accessible un document écrit aux élèves allophones post-alpha suppose également de travailler sur sa forme. On peut leur faciliter la lecture en écrivant en caractères gros, en mettant en relief les informations importantes, en ajoutant des images, des émoticônes, des pictogrammes, etc. (voir fiche-élève).

De plus, les élèves post-alpha, peu familiers avec les documents écrits, ont besoin d'être accompagnés dans la découverte du support. Le sens de la lecture, les consignes d'un exercice font souvent appel à des implicites qu'ils ne maîtrisent pas. On peut par exemple guider le sens de la lecture du support en mettant des flèches, dans un tableau en particulier dont l'organisation pose souvent problème aux élèves allophones post-alpha (voir fiche-élève).

Il est également important de guider l'élève dans la réalisation des exercices. Les consignes sont souvent trop complexes à comprendre pour eux. On peut alors la remplacer par un pictogramme ou une image explicitant ce qui est attendu de l'élève (voir fiche-élève page 7). Proposer un modèle peut également aider l'élève dans la réalisation de l'exercice. C'est ce qui a été proposé pour l'exercice d'appariement (voir fiche-élève page 7) : un exemple avec un trait fléché indique la marche à suivre pour l'élève.

5 – L’appropriation du lexique : recopier et s’exercer

Enfin, en vue d’une potentielle évaluation, il peut être pertinent de proposer à l’élève des exercices d’appropriation du lexique découvert au cours de la leçon (voir page 7). Pour des élèves peu lecteurs-scripteurs, un simple exercice de copie semble essentiel. En travaillant à partir d’un mot écrit de ses mains, l’élève peut davantage avoir la sensation que le mot lui appartient ; en outre, cette écriture manuscrite favorise la mémorisation. L’enseignant peut lui proposer de s’entraîner à l’écrire à nouveau chez lui tout en essayant de le prononcer, afin de faire le lien entre graphie et phonie. Un exercice adapté aux difficultés de l’élève peut également être proposé en fin de leçon pour vérifier sa compréhension des nouveaux mots et concepts (voir page 7).

6 – Et l’évaluation ?

Si la leçon fait l’objet d’une l’évaluation, il semble pertinent, dans la mesure du possible de proposer une évaluation adaptée qui permette de vérifier l’acquisition des compétences correspondant aux objectifs d’apprentissage fixés pour l’élève allophone.

Un exemple d’évaluation de la leçon sur les DLC et DDM se trouve pages 9-10. Deux points sont à noter, au vu du profil linguistique de ces élèves :

- le contenu et la forme de l’évaluation doivent être proches de ceux du support de cours.
- la restitution des connaissances ne doit pas passer par l’écriture de phrases complexes, mais par des mots que les élèves se seraient entraînés à écrire.

En cela, on donne aux élèves allophones les moyens de restituer leurs compétences. On peut également leur proposer des exercices d’appariement, de QCM, etc. La présence d’images peut aussi aider à la compréhension. Au-delà du travail d’adaptation du support, il paraît judicieux de lire les consignes à l’oral aux élèves, qui constituent souvent un obstacle à la réussite d’un examen.

Toutes ces pistes sont à adapter en fonction des profils des élèves allophones et des objectifs de chacun, le but étant de proposer une progressivité dans la difficulté des supports. En effet, les élèves allophones post-alpha vont s’améliorer en français, à l’oral et à l’écrit, tout au long du CAP et ce type de support ne sera peut-être utile qu’au début de l’année pour certains. Quand on aura repéré les progrès d’un élève, on pourra alors être plus exigeant dans nos objectifs d’apprentissage, proposer un support plus complexe, se rapprochant de plus en plus du support initial, pour aller vers l’objectif de l’examen du CAP.

Fiche-enseignant 2 :

Animer avec un support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha⁴²

Une fois le support adapté aux difficultés des élèves allophones post-alpha créé, se pose la question de l'animation. Comment intégrer ce support simplifié dans un cours ? À qui le proposer ? Dans un premier temps, si l'animation d'un cours avec un support simplifié paraît difficile à mettre en place, on peut proposer ce support sur quelques cours ponctuels et éventuellement solliciter l'enseignant de FLE pour être aidé. Cette fiche propose différentes méthodes d'animation.

1 – Travailler sur le support initial et le support adapté en groupe-classe

Afin de gérer l'hétérogénéité des niveaux de la classe, il paraît essentiel de proposer deux supports aux élèves, représentant deux niveaux de difficulté. On peut alors distribuer le support simplifié aux élèves post-alpha et à ceux qui, à nos yeux, en ont besoin, et le support initial aux autres. Les élèves allophones, même non post-alpha, peuvent préférer le support adapté, plus compréhensible pour eux (c'était le cas lors d'une expérimentation en CAP APR). Afin de ne stigmatiser personne, on peut permettre à chacun d'avoir accès aux deux supports. Parfois, les élèves les plus à l'aise sont curieux de découvrir le support adapté et parfois les élèves post-alpha souhaitent se confronter au support initial pour mesurer l'écart entre les deux. Il ne suffit cependant pas de distribuer deux supports pour gérer l'hétérogénéité : accompagner les élèves dans la découverte du support est essentiel.

Étant donné que les élèves allophones post-alpha ont des difficultés à lire et à écrire, ils ont besoin d'une attention particulière. On peut alors projeter le support simplifié afin de les guider dans la lecture du support. Les autres élèves pourront travailler sur le support initial avec davantage d'autonomie. Il peut être judicieux de faire lire le support aux élèves allophones post-alpha. Les autres élèves pourront alors participer à la lecture et écouter, tout en lisant des informations complémentaires sur la leçon, grâce au support initial. Pour la correction des exercices, s'ils sont différents, on pourra proposer aux élèves travaillant sur le support adapté de corriger sur une partie du tableau et aux autres élèves de corriger en parallèle sur une autre partie du tableau.

2 – Travailler sur les deux supports en binôme

Une autre façon d'intégrer le support adapté en classe est de faire collaborer les élèves en binôme. On distribue aux élèves les plus à l'aise le support initial et aux élèves en difficulté à l'écrit le support adapté. Si la classe s'y prête, on peut créer des binômes hétérogènes et demander aux élèves de travailler ensemble.

⁴² Élèves en situation de post-alphabétisation, peu ou pas scolarisés antérieurement, qui ont acquis des rudiments d'écriture et de lecture

Concrètement, on peut par exemple projeter le support initial et faire travailler les élèves allophones sur le support simplifié en parallèle. Ceux-ci pourront écouter le cours comme les autres élèves et suivre sur un support plus accessible. Ils pourront également avoir un œil sur le support initial et ainsi ne pas être exclu du reste de la classe. Les élèves les plus à l'aise seront là pour épauler les élèves allophones dans la compréhension du support et dans la réalisation des exercices. Cette pratique, mise en œuvre ponctuellement, peut permettre à chacun de développer ses compétences. L'élève qui arrive à expliquer une leçon consolide ses connaissances et l'élève aidé peut suivre le cours plus efficacement.

Deux méthodes d'animation pour intégrer un support adapté ont été présentées. On peut en choisir une, mais également alterner les deux. La place que l'on donne au support adapté dans l'animation dépend du public de la classe. Si une majorité des élèves est allophones et à des difficultés à l'écrit, on peut placer le support adapté au centre du cours. À l'inverse, si les élèves allophones post-alpha sont minoritaires, on pourra davantage centrer l'animation sur le support initial. Pour finir, il est important, dans tous les cas, de veiller à ce que les élèves post-alpha ne soient pas perdus et à ce que les élèves en avance ne s'ennuient pas : on peut par exemple proposer à ces derniers des exercices supplémentaires.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements..... | 3 |
| Introduction..... | 8 |
| Partie 1 - Présentation du terrain de stage | 10 |
| Chapitre 1. La scolarité des élèves allophones de plus de 16 ans nouvellement arrivés en France : le cas du lycée professionnel..... | 11 |
| 1. Les EANA de plus de 16 ans | 11 |
| 1.1. L'arrivée massive des mineurs non accompagnés étrangers | 11 |
| 1.2. Le processus de placement des EANA de plus de 16 ans..... | 12 |
| 2. Le choix du lycée professionnel : pour quels profils d'élèves allophones ?..... | 13 |
| 3. Le principe de l'inclusion | 14 |
| 4. La situation de vie extra-scolaire des EANA : un frein à l'apprentissage ? | 15 |
| Chapitre 2. Présentation du contexte d'intervention du stage..... | 17 |
| 1. Le lycée professionnel Jacques Prévert à Fontaine : un fort engagement dans l'accueil des élèves allophones | 17 |
| 2. Le CAP Agent polyvalent de restauration : organisation des enseignements..... | 18 |
| 3. Le public du CAP APR : une majorité d'élèves allophones | 19 |
| 3.1. Répartition des élèves francophones et allophones..... | 19 |
| 3.2. Profils des élèves allophones | 21 |
| 3.3. Les points de vue des élèves francophones sur ce mélange..... | 23 |
| 4. Les missions du stage..... | 24 |
| 4.1. L'enquête de terrain | 24 |
| 4.2. Mes missions au sein des cours..... | 25 |
| 4.3. Mes missions d'enseignement | 25 |
| 4.4. La conception d'outils..... | 26 |
| Chapitre 3. De l'enquête de terrain à l'élaboration du projet..... | 27 |
| 1. Objectifs et méthodologie de l'enquête de terrain | 27 |
| 1.1. Les objectifs | 28 |
| 1.2. La méthodologie | 28 |
| 2. Recueil et analyse des données : identification des difficultés et des éléments de réussite | 32 |
| 2.1. Les entretiens | 32 |
| 2.1.1. Les difficultés des élèves allophones | 32 |
| 2.1.2. Les éléments de réussite..... | 34 |
| 2.1.3. Le décalage entre les réalités du terrain et l'institution : des injonctions paradoxales ? | 38 |
| 2.2. Les questionnaires..... | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Solutions envisagées pour répondre aux besoins et pallier les contraintes..... | 46 |
| 4. Vers l'élaboration du projet : collaboration avec les enseignantes de biotechnologie et de FLE..... | 48 |
| Partie 2 - Cadre théorique..... | 49 |
| Chapitre 1. Les EANA post-alpha de plus de 16 ans : profils et besoins en CAP APR..... | 50 |
| 1. Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littératie : tentatives de définitions..... | 50 |
| 2. Les spécificités du profil post-alpha | 53 |
| 2.1. Le profil post-alpha : définitions..... | 53 |
| 2.2. Le niveau de compétences à l'écrit à travers les référentiels | 54 |
| 3. Français langue de communication, français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques : les besoins en français en CAP APR | 56 |
| Chapitre 2. L'inclusion des élèves allophones : quelles approches didactiques ? | 59 |
| 1. Le lien avec l'enseignant de FLE : connaissance du public et détermination d'objectifs disciplinaires réalistes | 59 |
| 2. Compétences langagières, compétences disciplinaires | 61 |
| 3. Besoins particuliers, groupe-classe : quel équilibre ? | 62 |
| 3.1. La pédagogie différenciée | 62 |
| 3.2. L'analyse des prérequis et l'importance de la contextualisation | 64 |
| 3.3. La collaboration entre élèves | 64 |
| Chapitre 3. Adapter des supports écrits de classe ordinaire aux difficultés des élèves allophones post-alpha..... | 66 |
| 1. Fondamentaux disciplinaires et niveaux de formulation | 66 |
| 1.1. Fondamentaux disciplinaires : déterminer des objectifs d'apprentissage..... | 66 |
| 1.2. Niveaux de formulation : diminuer le degré d'abstraction | 67 |
| 2. Accessibilité d'un support écrit : l'importance du visuel, de la forme et le décryptage de l'implicite..... | 69 |
| 3. La nécessité de l'appropriation du lexique pour la mémorisation : recopier, s'exercer, manipuler | 70 |
| Partie 3 - Modélisation de supports de cours écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha : élaboration, évaluation et perspectives..... | 73 |
| Chapitre 1. Méthodologie utilisée pour l'élaboration et l'expérimentation de supports écrits de cours adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha..... | 74 |
| 1. Une démarche de recherche-action | 74 |
| 2. Choix du support initial, analyse de ses difficultés et du lexique fondamental | 75 |
| 3. Co-conception de supports adaptés avec les enseignantes de FLE et de biotechnologie .. | 78 |
| 3.1. Création de la première version du support adapté en autonomie | 78 |
| 3.2. Modification de la première version du support avec l'enseignante de FLE..... | 79 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Modification de la deuxième version du support avec les enseignantes de biotechnologie | 79 |
| 4. Réflexions croisées sur la façon d’animer un cours avec un support adapté | 80 |
| 5. Recueil des résultats : grilles d’observation, questionnaires et entretiens | 81 |
| Chapitre 2. Analyse des résultats de l’expérimentation des outils..... | 83 |
| 1. Une forte adhésion de la majorité des élèves : un facteur de réussite ?..... | 83 |
| 1.1. Une participation et un investissement notables | 83 |
| 1.2. La compréhension de la leçon et la réussite des exercices | 84 |
| 1.3. Une nette préférence pour ce type de support..... | 85 |
| 1.4. La question de l’hétérogénéité : un support trop facile pour une minorité | 85 |
| 2. Des réticences du côté des enseignantes | 86 |
| 2.1. Une reconnaissance de la pertinence pédagogique d’un support adapté pour les EANA post-alpha | 86 |
| 2.2. Adapter des supports de cours : une pratique chronophage..... | 86 |
| 2.3. La difficulté persistante de l’hétérogénéité | 87 |
| 2.4. Un type de support inutilisable dans ce cadre institutionnel..... | 87 |
| 2.5. Quelles solutions proposées par les enseignantes ? | 87 |
| 3. De l’expérimentation du support au guide pédagogique | 88 |
| Chapitre 3. Bilan critique et perspectives | 90 |
| 1. Bilan critique..... | 90 |
| 2. Les perspectives de recherche | 91 |
| Conclusion | 93 |
| Bibliographie..... | 95 |
| Filmographie | 99 |
| Sitographie | 99 |
| Sigles et abréviations utilisés | 100 |
| Table des illustrations | 101 |
| Table des annexes | 102 |
| Table des matières..... | 146 |

MOTS-CLÉS : élèves allophones, post-alphabétisation, inclusion en classe ordinaire, lycée professionnel, CAP Agent polyvalent de restauration

RÉSUMÉ

L'inclusion des élèves allophones en situation de post-alphabétisation dans les classes ordinaires de lycée professionnel révèle des difficultés. Leur faible maîtrise de la lecture et de l'écriture constitue souvent un obstacle à la bonne compréhension des cours, et notamment des supports écrits, nombreux dans le système scolaire français. Les enseignants de lycée professionnel, et en particulier des matières professionnelles de CAP, se trouvent démunis face à ce type d'élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, toujours plus nombreux dans leur classe depuis 2014. Ce mémoire propose d'apporter des éléments afin de mieux connaître et comprendre ce type de profil d'élèves allophones, et des pistes pédagogiques permettant d'améliorer leur inclusion en classe ordinaire (notamment en favorisant leur acquisition du lexique professionnel). Ce travail porte en particulier sur l'expérimentation de supports écrits adaptés aux difficultés des élèves allophones post-alpha, au sein des matières professionnelles du CAP Agent polyvalent de restauration. L'enjeu de cette recherche étant de faciliter l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes allophones.

KEYWORDS : allophone students, post-literacy, inclusion in regular classroom, vocational schools, food service diploma

ABSTRACT

The inclusion of post-literacy allophone students in regular classrooms of vocational schools presents some difficulties. Their low reading and writing skills is often an obstacle to their ability to understand the lessons, especially when it involves written documents, which are numerous in French educational system. Teachers of vocational schools, particularly if they teach technical subjects, are unprepared to welcome pupils with no or little educational background, whose number has been increasing since 2014. The aim of this dissertation is to know and understand better this type of allophone pupils, and to offer pedagogical tools that may make their adaptation to regular classes easier, particularly by helping them to acquire a professional lexicon. The dissertation also deals with experiments with written medium suited to the specific difficulties encountered by post-alpha allophone students preparing a food service certificate. Its aim is to facilitate the social and professional integration of these allophones students.