



HAL
open science

Proposition d'un système tutoral pour “ Plus belle la vie au collège ”, dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés dans des établissements isolés

Frédérique Besnard Torres

► To cite this version:

Frédérique Besnard Torres. Proposition d'un système tutoral pour “ Plus belle la vie au collège ”, dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés dans des établissements isolés. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02492779

HAL Id: dumas-02492779

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02492779v1>

Submitted on 27 Feb 2020

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.



**Proposition d'un système tutoral
pour « *Plus belle la vie au collège* »
dispositif d'accompagnement en
ligne pour les EANA scolarisés
dans des établissements isolés**

**BESNARD
TORRES
Frédérique**

Sous la direction de Viviane GUÉRAUD

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de Master 2 professionnel - 24 crédits
Mention Didactique des langues
Spécialité : DILIPEM – Didactique des Langues et Ingénierie PEdagogique nuMérique
Année universitaire 2018-2019



**Proposition d'un système tutoral
pour « *Plus belle la vie au collège* »
dispositif d'accompagnement en
ligne pour les EANA scolarisés
dans des établissements isolés**

**BESNARD
TORRES
Frédérique**

Sous la direction de Viviane GUÉRAUD

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de Master 2 professionnel - 24 crédits
Mention Didactique des langues
Spécialité : DILIPEM – Didactique des Langues et Ingénierie PÉdagogique nuMérique
Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier toute l'équipe du CASNAV pour son accueil chaleureux pendant mon stage.

Mes remerciements s'adressent particulièrement à Laurence PARRY, ma responsable de stage, pour son accueil et son soutien, aussi bien au travail que dans la rédaction de mon mémoire. Je remercie également vivement Sophie Thuillier qui a accepté de venir représenter le CASNAV à ma soutenance.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance à Viviane GUERAUD, ma directrice de mémoire, pour sa grande disponibilité, sa réactivité et sa patience.

Je voudrais remercier aussi mes collègues de DILIPEM, pour leur aide et conseils judicieux au cours de cette année de M2.

Un grand merci à Tra my, Leïla et bien sûr mon équipe de cas projet Myriam, Manon et Wafaa pour les moments inoubliables partagés.

Enfin, toute ma gratitude à l'égard de Damien, Samuel, notre famille et à mes amis, qui m'ont suivie, aidée, soutenue et encouragée pour que ce travail puisse être fini et que ce virage professionnel puisse se réaliser.

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 : TORRES épouse BESNARD

PRENOM : Frédérique

DATE : 2/09/ 2019

Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire	4
INTRODUCTION.....	6
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE.....	9
CHAPITRE 1. CADRE DU STAGE	10
1. LE COMMANDITAIRE.....	10
2. ANALYSE DU CONTEXTE : LES BESOINS DU CASNAV.....	12
3. LE DIAGNOSTIC STRENGTHS / WEAKNESSES / OPPORTUNITIES / THREATS (SWOT).....	14
CHAPITRE 2. EVOLUTION DU PROJET	17
1. LA COMMANDE INITIALE	17
2. NOUVELLE EQUIPE : NAISSANCE DE « PLUS BELLE LA VIE AU COLLEGE »	19
CHAPITRE 3. NOS MISSIONS	22
1. NOTRE MISSION PRINCIPALE : DEVELOPPEMENT DU SPOC « PLUS BELLE LA VIE AU COLLEGE »	22
2. NOS AUTRES MISSIONS : OBSERVATION DES DIFFERENTES MISSIONS ET PARTICIPATION A LA VIE DU CASNAV	25
3. PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE D'INVESTIGATION.....	26
PARTIE 2 - ANCRAGE THÉORIQUE ET NOTIONS CLÉS	28
CHAPITRE 4. DEFINITION DU TUTORAT DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE	29
1. LES ETAPES DE LA MODELISATION D'UN DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION.....	29
2. À QUEL MOMENT INTERVIENT LE TUTORAT DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE ?	30
3. L'ACTIVITE DU TUTORAT DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE : UNE APPARITION TARDIVE DE LA NOTION DE TUTEUR A DISTANCE.....	32
CHAPITRE 5. NOTIONS DE PRATIQUES TUTORALES ET ATTENTES DES APPRENANTS DANS UNE FOAD.....	34
1. LES DIMENSIONS DE LA FONCTION TUTORALE	34
2. LES BESOINS DE SUPPORT DES APPRENANTS EN TERMES DE TUTORAT	36
CHAPITRE 6. COMMENT SCENARISER LE TUTORAT ?	38
1. ANALYSE DES BESOINS D'AIDE DES APPRENANTS	38
2. PROPOSITION D'UNE MATRICE PAR JACQUES RODET	39
3. L'USAGE DES OUTILS D'AIDE A L'APPRENTISSAGE ET AU TUTORAT	41
PARTIE 3 - PROPOSITION D'UN SYSTÈME TUTORAL POUR LE DISPOSITIF <i>PLUS BELLE LA VIE AU COLLÈGE</i>	44
CHAPITRE 7. ENQUETE DE TERRAIN : METHODOLOGIE.....	45
1. ENQUETE DE TERRAIN REALISEE PAR MANON ROUGE.....	45
2. NOS METHODES DE RECUEIL DES DONNEES : MATERIEL ET PROCEDURE	46
CHAPITRE 8. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	51
1. ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS	51
2. CONNAISSANCE DU PUBLIC EANA PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSE ORDINAIRE.....	52
3. PRISE EN CHARGE DES EANA : PRATIQUES D'ACCUEIL AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT	53
4. QUEL TRAVAIL D'EQUIPE AUTOUR DE L'ACCUEIL D'UN ELEVE ALLOPHONE ?	54
5. LE POINT DE VUE DE L'INSTITUTION	61
6. LES BESOINS AU NIVEAU DE L'ACCUEIL DES EANA ET LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DU POINT DE VUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS	63
CHAPITRE 9. PROPOSITION D'UN SYSTEME TUTORAL.....	66
1. ANALYSE DES BESOINS DE SOUTIEN DES APPRENANTS	66
2. PRIORISATION DES REPONSES TUTORALES PERMETTANT DE REpondre AUX BESOINS DE SOUTIEN DES APPRENANTS	67

3. DETERMINATION DES PROFILS DES TUTEURS	68
4. QUELS OUTILS D'AIDE SONT INCLUS DANS LE DISPOSITIF ET A QUELS BESOINS REpondent-ILS ?	70
Conclusion	88
Bibliographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés	93
Glossaire	94
Table des annexes	97
Table des matières.....	153

Introduction

« La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible. »¹

Avec ce paragraphe, la circulaire du 2 octobre 2012 explicite les devoirs de l'Éducation nationale envers les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) qui doivent être traités comme n'importe quel autre élève.

Les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) ont une mission d'expertise pédagogique, un rôle de médiation entre les différentes parties prenantes (les familles, les communes, l'école, les associations etc...). Les CASNAV sont également des pôles de ressources et de formations aussi bien dans le cadre d'actions de formation, pour les personnels et les établissements, que de publication et de diffusion de ressources pédagogiques.

L'une des problématiques des CASNAV est donc l'inclusion des EANA dans les établissements scolaires, particulièrement dans les tous premiers temps de leur arrivée. S'il existe des structures adaptées à l'accueil de ces élèves, les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), qui ont pour but de prendre en charge ces élèves tout ou en partie afin de permettre leur inclusion dans les classes ordinaires, il demeure des établissements qui se trouvent éloignés de ce type de structure.

C'est ainsi que dans l'académie de Grenoble, près de 20% des élèves sont scolarisés dans des établissements isolés. Les établissements font face alors à une double problématique : d'une part, ce sont des établissements qui n'ont pas l'habitude d'accueillir ce profil d'élèves et d'autre part qui ont aussi parfois des difficultés à recruter un professeur de Français langue étrangère (FLE). Il arrive donc parfois que plusieurs semaines passent avant la mise en place de cours de FLE pour ces EANA isolés. Ces élèves se trouvent alors inclus à temps plein en classe ordinaire.

Le CASNAV de Grenoble, en la personne de Laurence Parry coordonnatrice académique, a donc décidé de concevoir un dispositif hybride afin de réduire le temps de latence dans la mise en place d'heures de FLE. L'objectif de ce dispositif est d'accompagner les EANA dans les premiers temps de leur scolarisation et de leur permettre d'acquérir un bagage langagier suffisant afin de pouvoir suivre en classe ordinaire.

Ce projet a débuté en 2015 et va seulement être mis en place au cours du dernier trimestre 2019. En effet, plusieurs changements dans l'organisation du rectorat de Grenoble, ont ajourné la mise en place du projet. Nous y reviendrons plus en avant.

De plus, nous sommes, pour notre part, en reprise d'études et, travaillant à temps plein, nous avons validé, dans un premier temps, l'ensemble des UV du Master 2 et n'avons pas soutenu notre

¹ Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, NOR : REDE1236612, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012RED - DGESCO A1-1, Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

mémoire à l'issue du stage en septembre 2016. Néanmoins, travaillant au sein de l'éducation nationale et ayant intégrée après notre année de Master 2 le rectorat de Grenoble, nous sommes restée en contact avec le CASNAV et avons pu tuer la nouvelle équipe. Nous participons actuellement à la prochaine mise en ligne du dispositif.

Il nous semble donc important de préciser que le travail qui suit évoque le contexte organisationnel du rectorat de Grenoble tel qu'il était en 2016. Il nous paraît aussi opportun de faire un rapide rappel de l'historique de ce projet, étant donné que deux équipes successives ont travaillé dessus avant notre stage.

En 2015, deux étudiants de Master DILIPEM ont effectué leur stage professionnel pour initier ce projet. Manon Rougé, étudiante de Master 1 DILIPEM, a fait une étude de terrain permettant de mettre en lumière les spécificités et les besoins de ces élèves dans les premiers temps de leur scolarisation :

« A partir des données recueillies par questionnaire, entretiens semi-directifs et observations, et par un regard croisé entre avis d'enseignants et avis d'élèves, il en ressort que les élèves allophones ont besoin d'acquérir la langue de l'école, c'est-à-dire le métalangage propre à chaque discipline ainsi que la notion de « type de discours ». [...] La compréhension orale, français langue seconde et de scolarisation et code du métier d'élève se doivent d'être les maîtres mots du dispositif commandé par le CASNAV. » (Rougé, 2015)²

Cette étude de terrain a permis à Tidiane Ferdinand Keita, étudiant en M2 DILIPEM, de s'appuyer sur les résultats observés lors de sa mission qui consistait à scénariser le dispositif en ligne. Ce scénario vise à permettre l'acquisition par les élèves d'un lexique de base et se base sur le Français Langue de Scolarisation (FLSCO) :

« L'un des principaux objectifs que nous avons fixé pour le scénario étant l'acquisition d'un lexique permettant de suivre les cours, le FLSCO aide à réaliser cet objectif. [...] Si nous adoptons le FLSCO pour une immersion de l'élève dans son milieu et pour l'acquisition de la langue des disciplines, nous nous appuyons sur le [Français sur Objectif Spécifique] (FOS) qui met en avant les besoins des élèves, l'intrigue policière choisi met l'élève dans une posture active, il devient acteur de sa formation. La gamification du parcours vient parachever cet ensemble. »³

En octobre 2015, Laurence Parry a proposé à une équipe de M2 DILIPEM d'approfondir la proposition de Keita en travaillant sur ce dispositif dans le cadre du cas-projet qui est à réaliser tout au long de l'année.

Nous avons intégré cette équipe de cas-projet, composée également de Myriam Bouchibi, Manon Rougé et Wafaa Saidi et avons dans un premier temps retravaillé le scénario proposé par Tidiane Keita qui, bien que très riche en terme d'interaction de contenu, ne convenait pas en l'état au commanditaire. Nous avons proposé un nouveau scénario avec une approche actionnelle construit sous la forme d'une série : « Plus belle la vie au collège ». Nous avons construit la maquette de plusieurs activités de l'unité 3 « Où je vais ? » du module 2 « Premiers pas au collège ».

En Mars 2016, nous avons débuté notre stage de 4 mois au CASNAV. Notre mission principale était de développer un maximum de modules du dispositif, chercher ou créer des ressources et de présenter l'outil aux formateurs et professeurs d'UPE2A.

² Rougé, M. (2015). *Élèves allophones isolés en classe ordinaire : étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation*. Site du CASNAV :

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/memoire_MROUGE.pdf

³ Keita, F.T. (2015) Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire. Site du CASNAV :

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/Memoire_TFKEITA.pdf

À l'heure de développer le dispositif « *Plus belle la vie au collège* », plusieurs questions demeurent :

- Comment anticiper le déroulement du dispositif ?
- Comment réussir à créer un groupe classe alors que les élèves sont scolarisés dans des établissements isolés ?
- Comment favoriser l'appropriation de cet outil par les différents acteurs de l'établissement ?

Ces questions amènent à une problématique plus générale : Quel système tutoral sera le plus efficient pour « *Plus belle la vie au collège* » dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés dans des établissements isolés ?

Le mémoire se structure en trois grandes parties, visant à alimenter la réflexion sur les questions posées précédemment :

La première partie est consacrée à la présentation et au contexte du stage et se divise en 3 chapitres. Le premier chapitre présente le commanditaire, l'analyse du contexte ainsi que le diagnostic SWOT (forces, faiblesses, opportunités et risques) de ce projet. Le second chapitre détaille l'évolution du projet de la commande initiale à la naissance du dispositif « *Plus belle la vie au collège* ». Le dernier chapitre évoque nos missions au sein du CASNAV ainsi que l'élaboration de la problématique.

La seconde partie apporte un ancrage théorique et développe les notions clés liées à notre problématique. Elle se divise en trois chapitres. Le premier est dédié à la définition du tutorat dans un dispositif de formation à distance. Le second aborde les notions de pratiques tutorales et les attentes des apprenants dans un dispositif hybride. Le dernier chapitre s'interroge sur la scénarisation du tutorat dans un dispositif à distance.

La dernière partie présente notre proposition d'un système tutoral pour le dispositif « *Plus belle la vie au collège* ». Cette troisième partie se divise à son tour en trois chapitres. Les deux premiers présentent la méthodologie utilisée pour les différents recueils de données effectués par Manon Rougé et nous-même ainsi que les résultats de ces enquêtes de terrain. Le dernier chapitre développe notre proposition de système tutoral et souligne nos apports à ce projet.

PARTIE 1

-

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE

Chapitre 1. Cadre du stage

1. *Le commanditaire*

Le commanditaire de ce dispositif de formation est le CASNAV de l'académie de Grenoble, en la personne de Laurence Parry, coordonnatrice académique.

Afin de mieux comprendre la place de notre commanditaire au sein de l'académie, nous nous sommes penchées plus précisément sur cette dernière. Pour ce faire, avec l'équipe du cas-projet⁴ « *Plus belle la vie au collège* », nous sommes parties d'un organigramme très général de l'académie de Grenoble que nous avons affiné au cours de nos différentes rencontres avec le commanditaire.

Nous avons ensuite choisi de représenter ces différents éléments via une carte heuristique (cf. Annexe 1 p. 98) qui représente l'organigramme simplifié de l'académie en 2016, par rapport au point de vue qui nous intéresse, à savoir la place du CASNAV. Cette carte heuristique représente aussi la ligne décisionnaire et les liens avec les autres délégations qui pourront influencer les objectifs, la conduite et la réalisation du projet « *Plus belle la vie au collège* ».

1.1. *Historique*

Les CASNAV sont les anciens Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) créés dès 1975 afin d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les enfants de l'immigration. Suite aux circulaires et BO de 2002 et 2012, leurs missions ont été revues et ciblées sur les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) et les Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV).

La création des CASNAV se fait au niveau local, sur la décision du recteur de l'académie. A Grenoble, le CASNAV a vu le jour en mai 2007 et fait partie de la Délégation Académique à la Persévérance Scolaire et à l'Inclusion (DAPSI). Le centre se trouve à Grenoble. En outre, il y a cinq coordonnatrices pédagogiques réparties dans les cinq départements de l'académie de Grenoble : l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, la Haute-Savoie et la Savoie. Ces coordonnatrices travaillent en étroite collaboration avec la coordinatrice académique dont le bureau se situe au CASNAV à Grenoble. (cf. Annexe 2, p.99).

L'action du CASNAV concerne 9000 élèves dans l'académie de Grenoble. Parmi eux quelques 1500 sont isolés en classe ordinaire.

1.2. *Les liens avec la DAPSI*

Depuis 2013, le CASNAV a été inclus dans la DAPSI dirigée par Mme Martine Petit. Celle-ci s'occupe de toute la stratégie politique. Elle travaille en étroite collaboration avec M. Guy Cherqui, IA-IPR de Lettres, responsable du CASNAV et de la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC) et Mme Laurence Parry, notre commanditaire, coordonnatrice pédagogique du CASNAV qui traitent toute la partie opérationnelle et d'expertise pédagogique. Notre projet a été

⁴ L'équipe DILIPEM du cas-projet « *Plus belle la vie au collège* » était composée de Myriam BOUCHIBI, Manon ROUGÉ, Wafaa SAHIB et nous-même Frédérique BESNARD TORRES

travaillé en amont et exposé en réunion de service. Il est validé pédagogiquement par Mme Parry et en co-validation avec M. Cherqui.

La DAPSI (cf. Annexe 3, p. 100) a été créée par M. Daniel Filatre, Recteur de l'Académie de Grenoble jusqu'en Octobre 2015. Elle regroupe en son sein tous les publics entrant dans l'école dite « inclusive » : Les EANA et les EFIV gérés par le CASNAV, les élèves quittant le système sans diplôme ou en rupture scolaire gérés par les Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et les Dispositifs relais, et prochainement les élèves présentant un handicap, gérés par l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH). Ces différents publics entrent dans « l'école inclusive » et l'idée du Recteur a été de réunir ces différentes entités dans une même délégation afin de fédérer les nombreuses stratégies communes à ces différents publics qui ne sont pas toujours mutualisées en un même lieu, et de favoriser le partage des pratiques.

Selon Laurence Parry, la finalité est de favoriser une réflexion globale et d'adopter une entrée par les besoins et non pas une entrée par les structures.

1.3. Les liens avec les autres délégations et les Directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN)⁵

Il existe de nombreuses délégations dirigées par un Collège d'inspecteurs et de Conseillers du recteur en charge des principaux dossiers de l'académie.

Lors de notre second entretien avec Mme Parry, dans le cadre du cas-projet, nous lui avons demandé de nous expliciter ce fonctionnement et les principales connexions entre le CASNAV et les autres délégations académiques afin de déterminer ce qui pourrait influencer notre dispositif.

Ainsi, nous savons que le CASNAV collabore particulièrement avec la Délégation Académique aux Actions de Formation (DAAF), le Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO), la ASH sur tous les aspects de formation des enseignants et de la construction de parcours personnalisés pour les élèves allophones depuis leur arrivée jusqu'à leur orientation. Le CASNAV travaille également en lien avec la Délégation Académiques aux Arts et à la Culture (DAAC) et la Cellule Académique en Recherche et Développement dans l'Innovation et l'Expérimentation (CARDIE) sur tous les projets pédagogiques qui entrent dans l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) : le profil multilingue et très hétérogène des EANA est propice aux expérimentations et à l'approche pédagogique par projet et par l'entrée culturelle, et, en ce sens, ces deux délégations sont des interlocuteurs privilégiés. Il est à noter par ailleurs que M. Cherqui intervient à la fois dans le cadre du CASNAV et de la DAAC, ce qui favorise cette collaboration. Le CASNAV coopère, pour les aspects techniques avec la Délégation Académique au Numérique (DAN) et la Division des Systèmes d'Information (DSI) dont nous allons parler plus loin car, la DAN va pouvoir nous apporter son expertise pour notre projet. Enfin, le CASNAV est en étroite collaboration avec les Directions des Services Départementaux de l'Education Nationale (DSDEN) qui ont, pour chaque département, une coordonnatrice pédagogique CASNAV. Les DSDEN ont aussi été restructurées : les dossiers sont maintenant gérés conjointement et mutualisés ce qui permet une meilleure harmonisation au niveau de l'académie. Ainsi, chaque

⁵ En France, la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (« inspection académique » avant 2012) est le service déconcentré du ministère chargé de l'Éducation nationale. Elle gère l'organisation scolaire, les personnels, essentiellement ceux de l'enseignement primaire, la scolarité et vie scolaire, l'organisation des examens et concours, etc.

DSDEN a en charge un certain nombre de dossiers qu'elle va gérer pour les autres DSDEN au niveau académique.

2. Analyse du contexte : les besoins du CASNAV

2.1 Le rôle et les missions du CASNAV de Grenoble

Le CASNAV, bien que faisant partie de la DAPSI, a une autonomie. Il s'occupe principalement des élèves allophones et des enfants du voyage et de leur inclusion scolaire. Il gère notamment les formations d'enseignants spécialisés et en partie l'attribution des heures dédiées aux allophones. C'est pourquoi, les activités et les missions du CASNAV sont multiples. En ce qui concerne le CASNAV de Grenoble, ses missions sont cadrées par la circulaire de n°2012-143 du 2-10-2012.

Guy Cherqui, dans une intervention vidéo destinée aux professeurs enseignants en petits modules définit ainsi le CASNAV : « Le CASNAV a un rôle de conseiller et d'expertise pédagogique [...] C'est vraiment la référence sur l'ensemble des dossiers concernant l'allophonie ».⁶

Nous retrouvons sur Sitena⁷, le site du CASNAV de l'académie de Grenoble la définition de ses missions : Le CASNAV accompagne la scolarisation des élèves allophones. Il est à la fois un centre de ressources et de formation, un pôle d'expertise, et une instance de médiation et de coopération.

- Un centre de ressources et de formation :

Le CASNAV met en place et anime des actions de formation en direction des personnels d'encadrement et des équipes pédagogiques. Il travaille en réseau avec l'ensemble des acteurs de l'éducation pour produire des ressources pédagogiques et en assurer la diffusion.

- Un pôle d'expertise :

Par son expertise sur les questions croisées de l'inclusion scolaire et de la didactique des langues, il [...] apporte ainsi une aide au pilotage aux niveaux départemental, académique et national.

- Une instance de médiation et de coopération qui aide à la scolarisation des élèves

2.2 La commande : une réponse à un besoin et une demande

Le CASNAV de Grenoble a décidé de concevoir le dispositif « *Plus belle la vie au collège* » au vu de la situation des EANA scolarisés hors de l'agglomération grenobloise. Ces élèves sont en général affectés dans leur établissement de secteur. La DSDEN attribue des heures à l'établissement pour mettre en place des cours de FLE. Le reste du temps, l'élève est en inclusion en classe ordinaire. Il y a néanmoins, dans tous les cas, un temps de latence de plusieurs semaines du fait des procédures administratives.

C'est pour toutes ces raisons que le CASNAV a souhaité concevoir le dispositif « *Plus belle la vie au collège* » d'appui aux premiers temps de scolarisation.

⁶ Cette vidéo a été incluse dans la maquette de conception d'un parcours de formation proposé par le CASNAV sur la plateforme M@gistère : Casnav_enseigner_en_petits_modules

⁷ Sitena : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/> consulté le 23/06/2016

Ce dispositif aura une double finalité :

- Faciliter l'inclusion en classe ordinaire en permettant aux élèves d'acquérir un bagage linguistique basique grâce à une progression adaptée et d'entrer en contact progressivement avec la langue de scolarisation
- Permettre à l'élève en adoptant une approche actionnelle de se confronter à son nouvel environnement et de rencontrer les principaux acteurs du collège. Cette interaction vise à lui faire s'approprier son nouvel environnement scolaire et lui en faire acquérir les codes sociolinguistiques tant au niveau du fonctionnement en classe, au sein du collège que des savoir-être souvent regroupés sous l'appellation « métier de l'élève ».

Enfin, ce dispositif vise aussi à répondre à une forte demande qui émane du terrain, les équipes éducatives et pédagogiques se sentant souvent désemparées et démunies face à ce public qu'elles appréhendent mal.

2.3 La commande : un outil qui se veut inclusif

Ce dispositif provoque les premiers contacts aussi bien avec la langue de scolarisation qu'avec l'environnement scolaire et vise ainsi à améliorer l'accueil fait à l'élève.

En effet, comme le souligne Marie-Odile Maire Sandoz, il convient de ne pas oublier *que « l'école, c'est aussi une communauté [...] de jeunes et d'adultes qui apprend à accueillir et à reconnaître à chacun une place »* (Maire Sandoz, 2014). En adoptant une démarche actionnelle, le dispositif provoque la rencontre entre l'élève et les différents acteurs du collège et favorise ainsi l'appropriation des codes du nouvel environnement dans lequel il évolue et met l'élève dans de bonnes conditions d'apprentissage.⁸

Marie-Odile Maire Sandoz rappelle aussi que :

La réussite [du] parcours [scolaire] dépend de responsabilités individuelles et collectives. Cela signifie que l'élève bénéficie d'un accueil, au sens plein du terme, de l'institution et de la communauté scolaire composée d'adultes et pairs, d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage non seulement de la langue française et de l'ensemble des disciplines mais aussi d'une acquisition des codes scolaires dans le but de s'acculturer à une communauté d'apprentissage, par l'appropriation de son « métier d'élève » : ce qu'il faut faire pour réussir l'école française.⁹

Cette citation est un peu longue mais résume selon nous tous les enjeux de l'école inclusive. C'est, en effet, cet accueil qui fait souvent défaut, comme nous le verrons un peu plus loin. Les difficultés à mettre en place une telle démarche sur le terrain lorsqu'il n'y a pas de structure d'accueil identifiée et que les équipes pédagogiques et éducatives méconnaissent le public ont des conséquences sur l'inclusion de l'élève et par extension sur ses apprentissages.

⁸ « Une École inclusive : enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV) » (2014, 9 avril) intervention de Marie-Odile Maire Sandoz à un séminaire de la DGSCO, Centre national des arts et métiers (CNAM), Paris, Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/une-ecole-inclusive-enjeux-et-demarches-pour-l2019accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-ana-des-eleves-issus-de-familles-itinerantes-ou-de-voyageurs-efiv>

⁹ Ibid

3. *Le diagnostic Strengths / Weaknesses / Opportunities / Threats (SWOT)*

Afin de mieux cerner l'organisation mandataire du projet, nous avons réalisé lors du cas-projet une analyse SWOT, c'est-à-dire que nous nous sommes intéressées aux forces, aux faiblesses, aux opportunités et aux risques selon différents critères. (cf. Annexe 4, p.101). Nous avons pendant notre stage repris cette analyse et l'avons complétée avec les nouveaux indicateurs et informations dont nous disposions. Nous détaillons ci-dessous plus précisément ce que nous avons pu tirer de cette analyse.

3.1 *Constats internes : les forces et les faiblesses*

3.1.1. Les forces

Tout d'abord, ce projet s'inscrit dans une conjoncture favorable car, comme nous le disions précédemment, le CASNAV et la DAPSI ont le souhait de voir se réaliser ce projet. En effet, le nombre d'EANA isolés est conséquent au sein de l'académie, et, de ce fait, les demandes et attentes des établissements du secondaire se font de plus en plus pressantes. Ces établissements sont aussi bien des collèges isolés avec des élèves allophones, qui sont notre premier public cible, mais également des Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) qui sont en demande d'un tel dispositif. En outre, depuis la circulaire rectoriale de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA, ce public est devenu une priorité au niveau scolaire, mettant en lumière la nécessité de contribuer à un outil permettant de leur donner les clés de la réussite scolaire.

Au niveau humain, nous avons la chance que notre commanditaire ainsi que tous les autres acteurs du CASNAV connaissent de près ou de loin la pédagogie et la didactique, et notamment la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue de Scolarisation (FLSco). En effet, tous ont déjà enseigné ou géré des classes, et certains d'entre eux font encore de la formation. Ainsi, nous pouvons compter sur leurs conseils et nous appuyer sur leurs expériences pour avancer dans notre travail. En outre, ils font partie d'un large réseau de chefs d'établissements, enseignants, conseillers d'orientation, etc. nous permettant de travailler en collaboration avec des personnes en contact direct avec notre public. C'est d'ailleurs par ce moyen que nous avons réalisé certaines de nos ressources. Les élèves, aussi bien que les enseignants de ces structures, sont disposés à apporter toute l'aide possible pour que la réalisation de ce projet soit menée à bien. Enfin, une des forces non négligeables est que durant le stage, nous sommes en contact permanent avec notre commanditaire, ce qui nous facilite l'accès aux experts métiers. Nous avons ainsi la possibilité de faire valider chaque étape de l'avancement du projet afin d'être en adéquation avec la vision et les demandes du CASNAV.

Au niveau organisationnel, et en lien avec le commanditaire, nous avons un accès facile à l'information et aux ressources existantes ainsi qu'aux analyses de besoins faites antérieurement sur le sujet.

3.1.2. Les faiblesses

L'une des faiblesses potentielles de ce projet, lors du cas-projet, était le fait que le commanditaire ne possède pas d'outil auteur. Cette faiblesse s'est révélée ne pas en être une finalement puisque Mme PARRY a réussi à nous permettre d'obtenir une licence d'Articulate Storyline pour la durée de notre stage. Il nous a par contre fallu trouver uniquement des ressources libres de droit ou les concevoir nous même avec le

matériel mis à disposition par le CASNAV car il n'a pas été possible de dégager un budget pour ce poste.

D'un point de vue organisationnel, malgré l'accueil très chaleureux des professeurs d'UPE2A, nous avons dû faire face au calendrier très tendu de la fin de l'année scolaire, avec les congés, ponts et divers examens. Ainsi, il a fallu parfois attendre pour pouvoir tester le produit, même si nous avons quand même réussi à réaliser les différentes phases que nous avons envisagées. Certaines personnes que nous avons cherché à contacter n'ont ainsi, nous pensons compte tenu du calendrier scolaire, pas répondu à nos sollicitations quant au produit ou à des demandes propres à notre mémoire.

L'une des principales faiblesses résidait dans le fait que nous n'étions ni Manon Pouyol ni nous-même expertes en FLS et que nous avons de ce fait du mal à être très précise à l'heure d'écrire les contenus. Il a donc fallu s'appuyer sur différents experts métiers (Mme Parry, les formateurs et professeurs de FLS), ce qui a ralenti notre progression.

Nous avons, de ce fait, adopté une approche utilisateur et la méthodologie Agile qui nous ont conduit à revoir plusieurs fois l'interactivité de contenu du dispositif. Cela pourrait apparaître comme une faiblesse car cela a engendré parfois un peu de retard dans la médiatisation. Néanmoins, nous sommes convaincue que cette démarche a permis d'améliorer le contenu et l'ergonomie du produit et se révélera être une force en fin de projet.

3.2 *Constats externes : les opportunités et les risques*

3.2.1. Les opportunités

Plusieurs opportunités nous ont permis de participer à la naissance de ce projet. Parmi elles, la création de la DAPSI en 2013 en est une majeure. La création de cette délégation par le rectorat montre qu'il y a une réelle volonté au sein de l'académie de Grenoble de favoriser l'école inclusive et de mutualiser les stratégies et les missions propres aux publics à besoins spécifiques. La création de la DAPSI s'inscrit alors dans le projet national actuel de développement de l'école inclusive et du droit à la réussite scolaire pour tout.

La réussite scolaire pour tous implique la réussite scolaire pour les EANA. Ceux des noyaux urbains ont accès à des structures spécifiques, qui participent à cette réussite et à cette inclusion scolaire. En revanche, rien n'existe pour ceux qui n'ont pas accès aux structures spécifiques. De ce fait, un dispositif tel que celui que nous nous proposons de réaliser n'existe pas au jour d'aujourd'hui, c'est donc une réelle opportunité de proposer un outil inédit au sein de l'académie. Dans un prolongement de cette opportunité, nous savons par notre commanditaire, que ce dispositif intéressait un public plus vaste que celui des allophones isolés. En effet, les UPE2A, les lycées et les Mission de lutte contre le décrochage scolaire, mais également les écoles primaires pour les élèves de CM2 sur le point d'entrer au collège, sont en demande d'un tel outil car il permettra de favoriser l'autonomie de leurs élèves et la différenciation pédagogique pour des publics variés.

La seconde opportunité majeure que nous avons eue est le travail conséquent et très porteur de deux collègues DILIPEM de Master 1. Manon Rougé a travaillé sur l'analyse besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation d'un élève allophone isolé

dans le cadre de l'inclusion scolaire¹⁰ et Manon Pouyol a analysé la compréhension des consignes et la participation aux activités de classe¹¹. Ces deux travaux nous permettront de nous baser sur des analyses très fines et solides du terrain quant à la conception pédagogique de l'outil. Nous détaillerons plus tard l'apport de leur travail quant au choix du FLSco, des compétences travaillées et des consignes abordées dans les six premières semaines d'inclusion.

3.2.2. Les risques

Pour la plupart, les risques liés à ce projet découlent des faiblesses du projet énoncées plus tôt. En effet, le risque budgétaire se retrouve dans l'action tutorale à distance comme au sein de l'établissement. Nous pensons, et ce travail vise à le démontrer, que tout l'intérêt du dispositif repose sur le tutorat assuré à distance et dans l'établissement. Les EANA ne seront pas capables d'être autonomes devant une machine dans les premiers temps de scolarisation, quand bien même l'outil serait simple d'utilisation. Sans budget pour financer un tuteur, il n'y aura pas de suivi personnalisé et il y aura donc de grande chance pour que l'outil ne soit pas exploité comme il se doit. C'est pourquoi, sa mise en place est essentielle, et le manque de prise en compte de ce poste pourrait représenter un risque.

Par ailleurs, nous pouvons craindre également le désintérêt des établissements après le lancement du dispositif et le manque de fréquentation qui en découlera si la promotion de l'outil n'est pas assurée. En effet, un défaut de transmission d'informations, un mauvais accompagnement des tuteurs établissement et l'absence de tutorat en ligne pourraient mener à l'abandon du dispositif.

Enfin, d'un point de vue technique, nous devons considérer le risque que les élèves allophones comme les tuteurs référents dans les établissements isolés, ne maîtrisent pas les outils informatiques nécessaires à l'utilisation du dispositif.

Pour finir, nous risquons de rencontrer des difficultés techniques lors de la réalisation de ressources fabriquées pour notre dispositif, étant donné que nous avons sollicité l'aide des élèves et des enseignants des UPE2A. La réalisation de ces ressources ne dépend donc pas entièrement que de nous.

Au regard de cette analyse, nous pouvons nous rendre compte, comme l'évoque Philippe Perrenoud¹² nous devons prendre en compte l'académie de Grenoble comme un écosystème. Nous avons senti un réel engagement de la part du CASNAV, de la DAPSI et de la DAN dans notre projet. Néanmoins, nous ne devons pas oublier que cette liberté « opérationnelle » de l'équipe du CASNAV « n'empêche aucunement la dépendance à l'égard des structures en place » (Perrenoud, 1993). Le CASNAV est ainsi aussi dépendant, en partie, d'autres délégations et se trouve donc dépendant de cette structure dans son fonctionnement, ses choix et objectifs. Enfin, concernant cet article, nous rejoignons aussi l'analyse de Perrenoud sur l'importance de l'adhésion des acteurs qui doivent mettre en place le changement attendu.

¹⁰ Rougé, M. (2015). *Élèves allophones isolés en classe ordinaire : étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation*. Site du CASNAV : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/memoire_MROUGE.pdf

¹¹ Pouyol, M. (2016) *Élèves allophones nouvellement arrivés et isolés en classe ordinaire : analyse de besoins pour un accompagnement numérique dans la compréhension des consignes et la participation aux activités de classe*

¹² Perrenoud, P., 1993, L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, *Education et recherche*, n°2, pp. 197-217

En effet,

*Toutes les études des processus d'innovation montrent que les réformes adoptées sur le papier ne passent dans les pratiques que si les acteurs du terrain [établissement, administrateurs, enseignants, élèves] ont intérêt à y adhérer et à en respecter l'esprit, sans quoi les intentions des réformateurs sont rapidement appauvries ou dénaturées.*¹³

Nous avons donc gardé bien en tête les différentes composantes de cette analyse afin de nous appuyer sur les forces et opportunités de ce contexte et de ce terrain et de pallier les faiblesses et menaces inhérentes à ce type de projet.

Chapitre 2. Evolution du projet

1. La commande initiale

Cette commande a été faite à deux étudiants de Master DILIPEM, Ferdinand Tidiane Keita qui était en Master 2 pro et Manon Rougé qui était alors en Master 1. Ils ont tous deux travaillé sur l'analyse des besoins et le dossier de conception de l'outil lors de leur stage professionnel en 2015.

1.1. Le public cible

Ce dispositif se destine aux élèves allophones de collège, c'est-à-dire aux élèves de classes de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème. La particularité de ces élèves est, comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, qu'ils sont dits isolés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas accès à une UPE2A, ou ne peuvent pas être regroupés dans un établissement disposant d'une UPE2A, et ceci en raison de la localisation de leur établissement de scolarisation.

La plupart des UPE2A de la région grenobloise se trouvent à Grenoble et dans son agglomération. Lorsqu'on prend de la distance par rapport à ce noyau urbain, les établissements n'ont pas forcément les moyens financiers, ou n'ont tout simplement pas un effectif d'élèves allophones suffisamment important pour mettre en place une unité pédagogique. De ce fait, les élèves à qui se destine le dispositif sont en immersion totale en classe ordinaire dès leur arrivée. Ils suivent donc un enseignement de Français langue maternelle (FLM) avec les autres élèves de leur classe alors même que, pour la plupart, ils n'ont pas une maîtrise suffisante du français pour pouvoir suivre les cours. Ce sont donc des élèves en attente d'un enseignant de Français Langue Etrangère (FLE) qui, pour des raisons administratives, met parfois longtemps à arriver.

Au niveau langagier, le public ciblé par le CASNAV est un public de niveau A1/A2 en français. Le commanditaire a estimé que ce dispositif ne pouvait pas s'adresser aux EANA ayant un niveau B1 en français, car ceux-ci sont capables de suivre un cours en classe ordinaire. Il exclut également les élèves Non Scolarisés Antérieurement (NSA) et qui n'auraient pas atteint le palier 2 du socle commun car ces élèves n'ont pas l'autonomie nécessaire pour travailler sur l'outil.

Au point de vue administratif, seuls les élèves des collèges publics sont pris en charge par le CASNAV. Les élèves des établissements privés sont donc totalement isolés. Cette situation est

¹³ Ibid

une préoccupation de notre commanditaire qui nous a demandé de prendre en compte cette contrainte légale et de trouver, si possible, une solution pour que ces élèves, à défaut de pouvoir intégrer le dispositif « *Plus belle la vie au collège* », puissent au moins accéder aux ressources mises en ligne.

1.2. Le format du dispositif

Tidiane Ferdinand Keita, dans son mémoire *Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire*¹⁴, a réfléchi sur la scénarisation du dispositif et a proposé un format de SPOC (Small Private Online Course) de 6 semaines. Il a choisi de scénariser le dispositif sous forme d'intrigue policière. Ainsi l'élève se met à la place de l'Inspecteur Découvertout et il doit résoudre une situation-problème de départ qui est qu'un certains nombres d'objets ont disparu du bureau du Principal. Le dispositif est linéaire et l'Inspecteur rencontre des interlocuteurs différents tout au long de son parcours. La diffusion n'était alors pas encore définie mais prenait déjà en compte les contraintes liées au public - mineurs scolarisés- et donc le fait de diffuser via une plateforme nécessitant une identification et une protection des données sur un serveur académique.

1.3. Le français du dispositif : vers le FLSCO

Ferdinand Tidiane Keita, dans ce même mémoire, propose une analyse complète du français à utiliser dans le cadre de ce dispositif. Keita s'appuie notamment sur le BO de 2002 pour définir en quoi la langue du dispositif doit viser l'apprentissage du FLSCO :

« L'objectif principal est de scolariser et d'intégrer rapidement les élèves nouvellement arrivés dans des classes du cursus ordinaire. Les contenus et modalités d'enseignement/ apprentissage vont de ce fait être spécifiques puisqu'il va s'agir d'aider les élèves à acquérir au plus vite la langue de l'école, c'est-à-dire la langue de scolarisation. [...] [L']objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation (BO, 2002). »¹⁵

Keita s'appuie également sur la définition du FLSCO développée par Michelle Verdelhan. Celle-ci affirme que :

« La fonction de scolarisation du langage appris à l'école recouvre l'ensemble de ces apprentissages, qu'on pourrait sommairement regrouper en trois domaines :
- le domaine du savoir et des représentations ;
- le domaine des comportements sociaux et langagiers ;
- le domaine de la méthode (structuration de la pensée, du raisonnement, du travail...).
Cette fonction se manifestera donc dans les emplois de la langue qui conduisent au savoir, qui en facilitent la découverte, qui l'organisent, qui permettent la compréhension du discours pédagogique, qui rendent possible et convenable le comportement langagier. » (Verdelhan, 2002). »¹⁶

¹⁴ Keita, F.T. (2015) Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire. Site du CASNAV :

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/Memoire_TFKEITA.pdf

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012). *Scolarisation des élèves*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

¹⁶ Verdelhan-Bourgadea M. , « Chapitre II. Le français de scolarisation », *Le Français de scolarisation*, Paris, Presses Universitaires de France, «L'Éducateur», 2002, 258 pages Repéré à : www.cairn.info/le-francais-de-scolarisation--9782130527404-page-27.html

Pour Keita, qui s'appuie encore sur la définition du FLSco de Verdhelan, la langue du dispositif doit donc être le FLSco étant donné que la langue du FLSco est :

- [une] matière d'enseignement : comme objet d'apprentissage mentionné dans les programmes scolaires et institutionnalisée par les Instructions officielles [...];
[...] - la langue de médiation : outil pour les autres apprentissages dans toutes les disciplines, elle doit permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines ;
[...] - assure l'insertion dans le système [...] en tant que langue de tous les enseignements de la communication scolaire » (Verdhelan, 2002).¹⁷

1.4. Les compétences travaillées

Un autre point intéressant de la commande initiale a été de faire une analyse des besoins sur le terrain afin de définir quelles compétences devaient être travaillées plus particulièrement dans le dispositif.

Cette analyse des besoins a été menée conjointement par Keita et par une étudiante de Master 1 DILIPEM, Manon Rougé.

Rougé a, dans le cadre de son mémoire, mené une enquête sur le terrain auprès des élèves mais aussi des professeurs de classe ordinaire.

Les résultats de cette enquête montrent que contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, les professeurs de classe ordinaire estiment que :

« les compétences langagières à développer chez les allophones sont des compétences orales principalement. Les enseignants attendent alors des élèves qu'ils puissent comprendre ce qui se dit en classe, mais également puissent exprimer oralement ce qu'ils veulent dire. Toutefois, une des particularités de la langue de l'école est son caractère écrit. [...] On aurait pu [...] supposer que la compréhension écrite se trouverait dans les premières réponses données. (Rougé, 2015). »

2. Nouvelle équipe : naissance de « Plus belle la vie au collège »

Ferdinand Tidiane Keita ayant proposé un dossier de conception et un module type, le CASNAV a souhaité poursuivre la collaboration avec une équipe DILIPEM dans le cadre du Cas-projet qui est réalisé en Master 2 pro DILIPEM. En effet, Manon Rougé qui avait participé à l'analyse des besoins pouvait faire le lien vers la nouvelle équipe qui devrait poursuivre le travail entrepris.

Cette équipe, comme nous l'avons déjà évoqué se composait de : Myriam Bouchibi, Manon Rougé, Wafaa Saidi et nous-même.

Nous avons donc repris le projet et en concertation avec le commanditaire l'avons affiné et légèrement fait évoluer. Nous allons résumer les apports de l'équipe du cas-projet quant à la conception du dispositif.

2.1. Vers une approche actionnelle

2.1.1. Pourquoi changer d'approche ?

Le premier point que nous avons fait évoluer a été l'approche choisie par la précédente équipe. En effet, après concertation, il nous a semblé que la scénarisation sous forme d'intrigue policière mettant l'élève à la place de l'*Inspecteur Découvretout* présentait des difficultés de type

¹⁷ Ibid

organisationnel et pouvait ne pas remporter l'adhésion des différents acteurs du collège. En effet, l'élève devait résoudre une situation-problème de départ qui était qu'un certains nombres d'objets avaient disparu du bureau du Principal. L'élève lors de son enquête était amené à rencontrer les principaux acteurs de l'établissement.

Cette approche était certes communicative mais restait, par certains côtés, trop artificielle dans la mesure où les différents acteurs devaient simuler une situation de départ qui n'était pas réelle.

Il nous a donc semblé¹⁸ qu'il serait plus facile et plus vraisemblable d'utiliser le contexte scolaire réel de l'élève et d'adopter une approche actionnelle.

2.1.2. Définition de l'approche actionnelle

La perspective ou approche actionnelle est une approche qui s'est développée dans les années 90, suite au courant de l'approche communicative des années 80.

Elle est ainsi définie dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en 2001 :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »¹⁹

Nous avons donc choisi de construire chaque module autour d'une tâche finale à accomplir au sein du collège et en interaction réelle avec les acteurs sociaux du nouvel environnement de l'apprenant.

Les différents modules s'articulent autour d'activités qui permettent à l'apprenant d'acquérir tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la réalisation de cette tâche finale.

2.1.3. Naissance de « Plus belle la vie au collège »

Nous trouvions néanmoins que l'idée d'une progression de l'élève au sein de l'établissement était pertinente. Nous avons donc cherché comment l'articuler dans le cadre d'une approche plus actionnelle et avons décidé de présenter le SPOC sous la forme d'une série pour adolescent qui retracerait les premiers pas d'un adolescent depuis son arrivée dans son nouvel établissement.

Nous avons donc décidé d'intituler notre série « Plus belle la vie au collège » avec un clin d'œil vers une série encore diffusée actuellement en France.

Nous avons filé la métaphore, chaque module étant présenté sous la forme d'une saison avec deux épisodes et deux chapitres par épisode. En effet, les adolescents, familiers des séries, sont capable de se repérer dans un séquençage de ce type (cf. Annexes 5 et 6, p.104).

¹⁸ Le nous dans toute la partie évoquant la période du cas-projet se réfère à l'équipe DILIPEM du cas-projet en accord avec la commanditaire Mme Parry.

¹⁹ Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier[en ligne]. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-ccr.html>

2.2. Nouvelle interactivité de contenu : un premier pas du disciplinaire au transversal

Nous avons donc défini une nouvelle interactivité de contenu, nous basant en partie sur les contenus qu'avaient déjà bien étayés Ferdinand Tidiiane Keita (cf. Annexe 7, p. 106). Dans ce tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation, nous constatons que chaque module donne lieu à un livrable qu'il nomme « mission ». Nous avons convenu avec Laurence Parry, lors de notre travail de cas-projet, que chaque module –appelé saison- aurait une durée d'une semaine à l'issue de laquelle une mission devrait être réalisée.

Nous avons ensuite réparti les nouveaux contenus en fonction des missions que nous souhaitons que les apprenants réalisent à la fin de chaque semaine. Nous avons également décidé de ne pas réserver une semaine à l'évaluation sous forme sommative mais au contraire de la répartir et d'évaluer les apprenants sous forme formative, la réalisation de la mission représentant l'évaluation sommative de la semaine. Le fait que l'apprenant soit capable de réaliser la mission est en effet la seule preuve dont nous ayons besoin pour lui permettre de passer à la saison suivante. (cf. Annexe 8, p.112)

Nous avons également décidé d'introduire le FLSCO en travaillant sur une discipline par semaine mais en essayant de repérer les expressions et consignes qui pouvaient apparaître de façon plus transversale dans plusieurs disciplines. Au moment du cas-projet, l'épisode que nous avons choisi de développer pour la maquette ne portant pas sur cette partie, nous n'avons pas poussé plus loin notre réflexion.

Notre approche s'est révélée finalement peu concluante, nous expliquerons en quoi dans le chapitre 3 et nous détaillerons les choix que nous avons finalement faits pour cette partie FLSCO portant sur le transversal.

2.3. Une approche plurilingue

Stéphanie Galligani en 2010²⁰ s'intéresse à la prise en compte éducative des identités plurielles des enfants venus d'ailleurs et scolarisés à l'école française. Cette étude de terrain dans un contexte très particulier ne concerne pas notre contexte. Néanmoins plusieurs réflexions ont fait écho à notre démarche :

La difficulté du système éducatif à prendre en compte la pluralité des identités des enfants en général et des enfants étrangers en particulier, comme principe éducatif, est symptomatique de la conception monolingviste qui domine dans la société française : "un pays pour une seule langue". Ces actes d'identification agissent comme de véritables obstacles à la prise en compte éducative de leur capital linguistique et culturel au lieu d'être des leviers d'apprentissage dans une approche plurielle.

Ces réflexions nous semblent très pertinentes au vu du profil plurilingue du public cible du dispositif envisagé par le CASNAV. En effet, l'approche plurilingue de l'outil est un levier d'apprentissage à plusieurs niveaux :

- La traduction systématique des consignes des 6 premiers épisodes de la série permet aux apprenants de prendre confiance et d'être capables de réaliser les activités sans être bloqués par la consigne. C'est donc un levier motivationnel très intéressant au vu du public cible qui permettra aussi de favoriser leur autonomie par rapport à l'outil.

²⁰ Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. Les cahiers de l'Acedle, 7 (1), 63-82

- Cette entrée plurilingue vise -modestement- à favoriser une observation réfléchie de la langue majeure de scolarisation en s'appuyant sur l'expérience langagière des apprenants.
- Les traductions étant réalisées par des EANA scolarisés en UPE2A visent à utiliser les compétences de ces élèves pour aider leurs camarades.

Cette notion d'entraide et de valorisation de l'expérience langagière de ces élèves a fait écho à une autre réflexion de Galligani qui souligne dans ce même article que :

ce type d'approche plurilingue, [s'inscrit] dans la définition donnée par le Conseil de l'Europe, à savoir : [...] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).²¹

Après avoir retracé l'évolution de ce projet depuis la commande initiale de Mars 2015, nous allons maintenant, dans le chapitre 3 détailler les missions qui nous ont été confiées pendant notre stage et rappeler la problématique sur laquelle nous avons axé ce travail.

Chapitre 3. Nos missions

1. Notre mission principale : développement du SPOC « Plus belle la vie au collège »

La mission principale qui nous a été confiée par le CASNAV, en la personne de Mme Parry, coordonnatrice académique, a été le développement du SPOC « *Plus belle la vie au collège* ».

Cette mission s'est articulée autour de trois axes principaux : développer un maximum de modules du SPOC, chercher ou créer des ressources, présenter l'outil aux formateurs et professeurs d'UPE2A.

1.1. Les évolutions suite à la présentation de la maquette

1.1.1. Ce que l'on conserve

Suite à la soutenance de la maquette du cas-projet, nous avons échangé avec Mme Parry. L'ergonomie et le design lui ayant plu, nous avons convenu de développer l'outil dans ce même état d'esprit.

De même, l'approche actionnelle et la progression sont conservées. La progression reste donc linéaire avec une différenciation possible à certains moments entre les niveaux A1 et A2 permettant une individualisation du parcours.

²¹ Ibid

1.1.2. Ce qui évolue

Nous nous sommes aperçues lorsque nous avons essayé de construire les activités de FLSco autour des disciplines, que nous peinions à le faire car nous avions construit une interactivité de contenu qui se voulait à la fois disciplinaire et transversale : Comment définir ce que devait savoir l'apprenant dans les tous premiers temps de sa scolarisation alors que nous ignorions dans quel cycle il serait scolarisé, à quel moment de l'année etc... ?

Nous avons donc opté finalement pour aborder la langue de scolarisation à travers trois axes :

- Le contact avec le FLSco à travers le choix des types d'activité proposées dans l'outil par exemple l'utilisation d'un tableau à double entrée- et la construction des consignes des activités proposées dans l'outil lui-même.
- Le contact avec le FLSco dans le choix de consacrer certains chapitres (en deuxième partie d'épisodes) à la découverte des consignes transversales illustrées par des exemples pris en classe et dans plusieurs disciplines. Manon Pouyol, étudiante en M1 DILIPEM, a été chargée d'observer sur le terrain et dans un corpus de manuel les consignes les plus importantes et nous avons retravaillé ensemble la progression afin de permettre aux apprenants de se familiariser avec les consignes principales et de faciliter aussi l'acquisition de stratégies de compréhension orale en classe ordinaire. Nous détaillerons l'apport du travail de Manon Pouyol au développement de l'outil dans la dernière partie de notre mémoire.
- Le contact avec le FLSco via les ressources proposées en lien direct avec le contexte de scolarisation et la langue afférente qui « assure l'insertion dans le système ». (Verdelhan, 2002)²²

Nous avons donc fait évoluer l'interactivité de contenu plusieurs fois, en fonction de l'analyse de Manon Pouyol qui a eu des répercussions sur l'ensemble puisque nous sommes dans une approche actionnelle avec des activités qui préparent la tâche finale. Il fallait que l'ensemble demeure homogène et ait du sens. (cf. Annexe 9, p. 118). Nous avons donc également retravaillé la progression des deux saisons (cf. Annexes 10 à 12, pp.123-125).

Les feedbacks ne convenaient pas à notre commanditaire : nous les avons donc retravaillés afin d'apporter une réponse plus fine – un feedback immédiat à chaque réponse- mais aussi un feedback plus général bienveillant proposant, si l'apprenant avait fait des erreurs, un retour vers la fiche outil et/ou de recommencer l'activité. Nous reviendrons dans la dernière partie sur l'analyse de ces feedbacks.

²² Verdelhan-Bourgadea M., « Chapitre II. Le français de scolarisation », *Le Français de scolarisation*, Paris, Presses Universitaires de France, «L'Éducateur», 2002, 258 pages Repéré à : www.cairn.info/le-francais-de-scolarisation--9782130527404-page-27.html

1.2. Construction des modèles des autres saisons et création de ressources

Il s'est avéré vite évident que nous ne pourrions pas développer l'ensemble des six saisons, ne disposant au début de notre stage que d'une maquette de l'épisode 1 de la saison 2 et devant intégrer et donc informer Manon Pouyol de tout le travail qui avait été fait en amont.

Il a donc été convenu que nous commencerions à développer l'outil à partir de la saison 1 et que nous travaillerions en profondeur les 6 premiers épisodes dont les consignes étaient oralisées en langue première.

Manon, qui réalisait elle aussi un stage de 4 mois, s'est quant à elle intéressée à la saison 3 qui était centrée sur son travail sur les consignes.

Mme Parry souhaitait que nous avancions le plus possible dans les saisons car elle n'était pas sûre d'obtenir des moyens supplémentaires pour développer le projet. De plus, nous nous sommes aperçues que les changements d'équipes avaient été coûteux en termes de temps puisque chaque fois il fallait que l'équipe prenne ses marques et poursuive le projet sans en dénaturer l'esprit.

Etant déjà dans le projet depuis le cas-projet, nous avons convenu avec Mme Parry que parallèlement au développement des saisons 1 et 2, nous aurions aussi la mission de développer l'outil comme suit :

- Définir l'interactivité de contenu jusqu'à la dernière saison en réunion avec le commanditaire et Manon Pouyol ;
- Chercher ou fabriquer des ressources pour les saisons 4 à 6 ;
- Créer le modèle (incluant le design, la navigation, les différents états des icônes, les feedbacks généraux etc...) des ressources, fiches outils et activités jusqu'à la saison 6 ;
- Commencer à écrire les contenus et -dans la mesure du possible- à développer les premiers épisodes des saisons 4 à 6.

1.3 Présentation de l'outil et approche utilisateur sur le terrain

Dans le cadre de cette mission principale, il nous est également incombé de présenter à plusieurs reprises la maquette et le projet « *Plus belle la vie au collège* » aux formateurs en FLS et à plusieurs professeurs d'UPE2A. Nous avons également présenté l'avancée du projet et nos engagements à M. Cherqui.

L'approche utilisateur qui avait été utilisée pendant le cas-projet a été poursuivie.

Pendant le cas-projet, nous étions allées avec le reste de notre groupe, tester le design, la typographie et certaines icônes (celles de niveau, celles des missions entre autres) dans deux UPE2A grenobloises, la première se situant dans le Collège Ampère et la seconde dans le Collège Lucie Aubrac, auprès d'EANA. Cela nous avait permis, notamment, de sélectionner la typographie auprès d'apprenants petits lecteurs et de faire valider nos propositions pour le design et l'ergonomie par le public cible.

L'expérience s'étant révélée très concluante et extrêmement enrichissante au point de vue humain, nous avons décidé de poursuivre avec cette approche.

Il a été décidé de faire valider la faisabilité des activités par les apprenants mais aussi de s'appuyer sur l'expérience langagière des EANA des UPE2A afin de leur faire traduire les consignes dans leur langue maternelle pour leurs camarades.

Nous nous sommes donc réparti les langues et nous nous sommes rendues une fois avec Manon dans l'UPE2A du Lycée Vaucanson. Manon s'est quant à elle rendue également seule à quatre reprises dans les UPE2A du Collège Münch.

Nous avons ainsi pu obtenir les consignes en :

- Albanais
- Arabe
- Italien (en partie)
- Ourdou (en partie)
- Portugais

Pour notre part, lorsqu'il s'est avéré impossible de finaliser ce travail compte tenu du calendrier très tendu de fin d'année, nous avons réussi – ayant enseigné en petits modules dans le Voironnais- à être mise en contact avec 3 EANA isolés, ce qui nous a permis de présenter l'outil et de faire traduire les consignes à une hispanophone, une italophone et une anglophone. Nous avons donc pu compléter les consignes en :

- Anglais
- Espagnol
- Italien

2. *Nos autres missions : Observation des différentes missions et participation à la vie du CASNAV*

2.1 Plan de formation et DELF

Tout au long de ce stage, nous avons pu observer les autres activités du CASNAV. Ainsi, nous avons été conviée à une réunion de formateurs qui visait à planifier les actions de formation pour l'année scolaire 2016-2017. Les formateurs du CASNAV sont très sollicités compte tenu de l'expertise qu'ils peuvent apporter dans le domaine de la maîtrise de la langue.

Nous avons aussi participé au jury et aux corrections du Diplôme d'Etudes en Langue Française. Cette certification, éditée par le CIEP (le Centre International d'Etudes Pédagogiques) est proposée par le CASNAV de l'académie de Grenoble à tous les EANA dans les deux premières années de leur arrivée. Ceux-ci peuvent présenter le niveau établi par leur professeur entre A1 - pour ceux qui sortent du système scolaire- A2 ou B1. Le DELF se compose d'épreuves collectives visant les 4 compétences langagières Compréhension Orale, Compréhension Ecrite, Production Ecrite puis l'après-midi une épreuve individuelle de Production orale.

Nous avons aussi pu participer aux corrections ayant, il y a quelques années passé une habilitation rectorale proposée aux enseignants de FLS de l'académie de Grenoble. Cette habilitation permettait de devenir jury et correcteur DELF via un stage déployé cette année-là par des formateurs de l'académie de Grenoble.

2.2 Le parcours M@gistère « Petits modules »

Nous avons enfin eu l'occasion de participer à la création du parcours « *Petits modules* » proposé dans le cadre du PAF (Plan Académique de Formation) sur public désigné d'enseignants de FLS en petits modules.

Ce parcours existait déjà sous la forme de 2 journées en présentiel. Il y a une volonté académique d'implanter le principe hybride dans les formations proposées au PAF.

Ainsi, il a été demandé à la formatrice de changer les modalités de sa formation et donc de créer un parcours M@gistère²³.

Nous avons pu observer et participer aux différentes réunions qui ont permis de construire le parcours hybride en répartissant les contenus entre les parties asynchrones, synchrone -avec la mise en place d'une classe virtuelle - et présentielle. Les échanges ont été très enrichissants car il fallait accompagner la formatrice afin que le changement de modalité ne dénature pas l'esprit de sa formation.

La classe virtuelle a, en outre, été l'occasion de vivre cette rencontre du côté formateur. Cela nous a particulièrement intéressé n'ayant, jusqu'à présent, vécu ce type de classe que depuis le statut de stagiaire.

3. Problématique et démarche d'investigation

3.1. Observation des différentes missions du CASNAV

Notre mission principale porte donc sur la conception pédagogique et le développement du SPOC « *Plus belle la vie au collège* ». Nous adhérons à l'idée soutenue dans le livre blanc sur la formation à distance édité par Thot Cursus :

*Scénariser c'est anticiper tout le déroulement du cours [...] [En] ayant présent à l'esprit que l'on pourrait ne pas être là et que le cours aurait lieu malgré tout, permet d'anticiper sur son déroulement et d'en stabiliser les éléments constitutifs.*²⁴

Ainsi, il nous semble indispensable de prendre en compte lors de notre conception aussi bien le scénario pédagogique que le scénario d'encadrement. En effet, il a été envisagé dès les premiers instants d'accompagner les apprenants dans le dispositif.

Nous avons dès le début de notre collaboration évoqué cet aspect avec le commanditaire. Une répartition des fonctions tutorales a été ébauchée : le tutorat serait réparti entre l'outil technique (via entre autres un avatar et les feedbacks), un tuteur établissement assumerait les fonctions techniques, motivationnelles et organisationnelles et un tuteur plateforme, enseignant de FLS serait garant des apports et de la progression pédagogique des apprenants.

Il nous a semblé que cette question était centrale et au cœur de l'appropriation de cet outil par les différents acteurs de l'établissement. Ainsi, si nous souhaitons que cet outil soit utile et utilisé par les établissements, les tuteurs non spécialistes et les apprenants, il faut dès la conception

²³ M@gistère est une plateforme Moodle nationale dédiée à la formation continue des personnels éducatifs et pédagogiques de l'Education Nationale.

²⁴ *Formation à distance : comment commencer ?* Un livre blanc à destination des enseignants souhaitant s'engager dans la FAD. Om El Khir Barkati Missaoui, Thot Cursus, 2012
Repéré à <https://cursus.edu/media/upload/FOADDebuter.pdf>

prendre en compte la dimension du tutorat. Sans quoi, notre dispositif risque de rejoindre la pile de sites non utilisés ou mal utilisés, ce que bien évidemment nous ne souhaitons pas.

C'est pourquoi, nous nous posons la question suivante :

Quel système tutoral sera le plus efficient pour « Plus belle la vie au collège » dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés dans des établissements isolés ?

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous apporterons un éclairage théorique sur les notions de tutorat dans la FOAD que nous mettrons en lien avec notre outil.

Puis, dans la dernière partie de ce travail, à la lumière de ce cadre notionnel, nous ferons une proposition de système tutoral en fonction du contexte et du recueil de données du terrain que nous avons réalisé pendant notre stage.

PARTIE 2

-

ANCORAGE THÉORIQUE ET NOTIONS CLÉS

Chapitre 4. Définition du tutorat dans un dispositif de formation à distance

Comme nous l'avons annoncé dans la première partie de ce travail, notre problématique s'est imposée à nous lors de la réalisation d'une des missions qui nous avait été confiée à savoir la conception et réalisation de modules du dispositif *Plus belle la vie au collège*.

Pour comprendre ce besoin, nous allons montrer en quoi il est très important de prendre en compte et de scénariser le tutorat dès la conception d'un dispositif.

La particularité des dispositifs hybrides implique également de répondre à plusieurs questions :

- Quelle définition pouvons-nous retenir de cette activité de tutorat lorsqu'elle s'applique à un dispositif à distance ?
- Quelles sont les fonctions tutorales inhérentes à ce type de dispositif ?
- Un seul tuteur peut-il assumer toutes ces fonctions au sein de notre dispositif ?

1. Les étapes de la modélisation d'un dispositif hybride de formation

Pour comprendre le besoin de scénariser le tutorat à distance, il faut revenir à la description générale d'un dispositif hybride de formation. Il existe une littérature relativement importante sur le tutorat en ligne mais très peu de choses applicables directement à notre terrain. En effet, dans l'enseignement en secondaire, au sein d'un collège, les dispositifs hybrides sont quasi inexistantes et nous n'avons pas trouvé de retours d'expériences significatifs.

Afin de nourrir notre réflexion, il nous est apparu important de rappeler les étapes de la modélisation d'un dispositif hybride de formation.

Pour ce faire, nous nous sommes particulièrement intéressée au travail de Jacques Rodet dont le champ de recherche porte sur les modalités d'accompagnement des étudiants à distance et le tutorat à distance et qui s'intéresse aux compétences des tuteurs à distance.

Jacques Rodet²⁵ (2014) représente les différentes étapes d'un dispositif hybride sous la forme du schéma suivant :

²⁵ Rodet, J. Le tutorat à distance. Moins enseigner et plus accompagner pour qu'ils apprennent davantage et mieux, (2014, 3 juillet) Repéré à <https://fr.slideshare.net/jrodet/j-rodet14-0523>

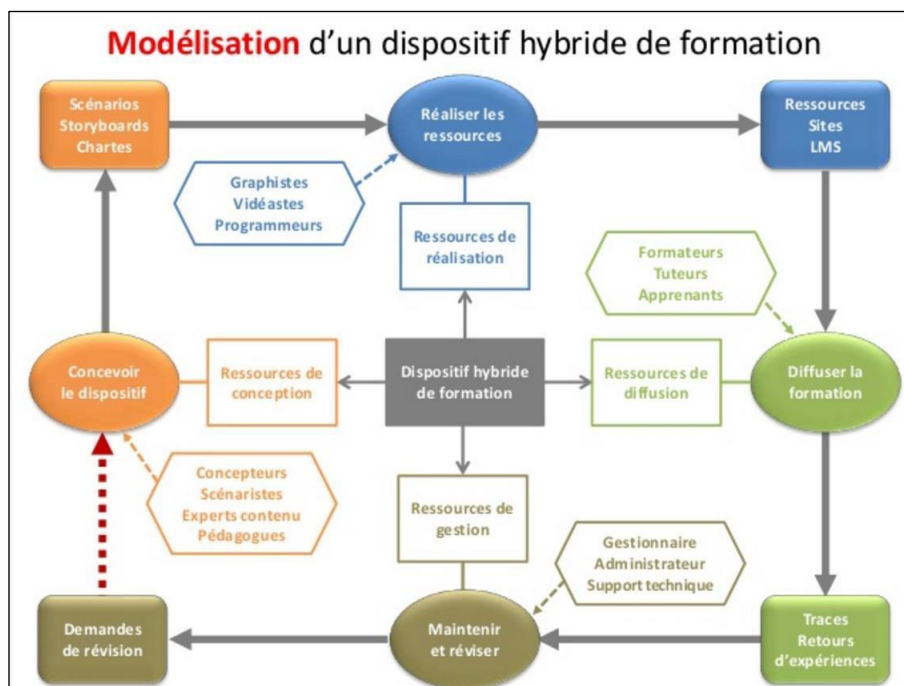


Figure 1. Modélisation d'un dispositif hybride de formation

Ainsi, on voit bien qu'afin qu'un dispositif hybride soit finalisé, un certain nombre d'étapes sont incontournables :

- Concevoir le dispositif et la granularisation
- Réaliser les ressources et les assembler sur un LMS par exemple
- Diffuser la formation
- Maintenir le dispositif et le réviser si besoin

2. À quel moment intervient le tutorat dans un dispositif hybride ?

On pourrait penser à première vue que le tutorat n'est important qu'au moment de la diffusion de la formation puisque c'est à ce moment-là qu'il va essentiellement s'exercer.

Rodet souligne néanmoins qu'il est indispensable et prudent d'inclure cette perspective tout au long du projet. En 2010, il donne cette définition de l'ingénierie tutorale :

« L'ingénierie tutorale rassemble les différentes actions qui peuvent être menées lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants. [...] Ces actions sont rassemblées en trois livrables, i) le système tutorial qui vise à identifier les besoins de soutien des apprenants, à les prioriser et à définir les profils de tuteurs, le scénario tutorial qui permet de concevoir, de positionner et de quantifier les interventions tutorales, de préciser les outils qui seront utilisés pour les réaliser et de rédiger la charte tutorale, iii) le plan de diffusion qui organise la formation des tuteurs et de leurs communautés de pratiques, l'élaboration d'outils de suivi de la relation tutorale et la définition du modèle économique du dispositif tutorial. »

On note bien que selon lui, le tutorat doit être réfléchi et inclus par les concepteurs à chaque étape.

Ainsi, lors de :

- La conception du scénario pédagogique global

Le concepteur doit scénariser les interventions tutorales c'est-à-dire les identifier, les décrire et prévoir à quel moment elles seront incluses dans le scénario pédagogique.

- La production des ressources

Le concepteur doit produire tout le matériel : didacticiels et toute autre source d'information comme une aide par exemple qui permettra de ne pas solliciter systématiquement un tuteur humain.

- L'assemblage des ressources sur un LMS par exemple

Il faut encore une fois que le concepteur anticipe et prévoie les espaces nécessaires aux échanges entre les tuteurs et les apprenants : *« on peut penser par exemple à des forums pour lesquels il est préférable d'avoir conçu les messages destinés à inciter les apprenants à y participer »*

- La diffusion

C'est évidemment l'étape pendant laquelle les tuteurs vont jouer un rôle important *« d'interface entre le dispositif et les apprenants »* et pendant laquelle les interventions tutorales identifiées et prévues pendant la conception du scénario pédagogique globale vont être réalisées.

- Les retours d'expérience

C'est la dernière étape pendant laquelle les tuteurs, tout autant que les apprenants, ont un rôle à jouer : en effet, c'est leurs réactions et les données que les tuteurs ont recueilli qui va permettre de faire un bilan sur le dispositif et peut-être engager une nouvelle phase de conception.

Ce schéma et cette définition démontrent bien que la diffusion n'est pas la seule étape pendant laquelle les tuteurs vont intervenir. Il est donc nécessaire de s'interroger dès la phase de la conception du scénario pédagogique globale et de scénariser également le tutorat.

Après avoir établi la nécessité de prendre en compte le tutorat tout au long de la conception et de la mise en œuvre d'un dispositif hybride, nous allons à présent nous intéresser à l'activité de tutorat.

Comme indiqué précédemment, nous commencerons par en donner une définition, en nous appuyant sur la littérature existante.

3. L'activité du tutorat dans un dispositif hybride : une apparition tardive de la notion de tuteur à distance

3.1. Définition du tutorat à distance

Viviane Glikman traduit une définition du tutorat donné par le Jarvis, dictionnaire anglais définissant les termes utilisés en formation adulte : « *Le tutorat est souvent une fonction d'enseignement beaucoup plus personnalisée, c'est-à-dire en face à face ou en petits groupes* ». Elle souligne également que « *les tuteurs ne sont pas toujours des enseignants au sens statutaire du terme* ».²⁶

Glikman souligne que la fonction de tuteur dans les dispositifs hybrides est une fonction assez récente. Ainsi, cette notion est apparue il y a seulement une quinzaine d'années dans le système éducatif français. Avant les années 2000, il apparaît qu'elle était quasiment inexistante dans les publications relatives aux métiers de la formation ou le tutorat (Glikman, p.140).

Glikman explique que ce manque d'importance accordée à cette fonction est à mettre en relation avec les modalités d'enseignement en France, *les formations à distances [demeurant] un phénomène marginal par rapport aux modalités traditionnelles d'enseignement et de formation continue par cours et stages* » (Glikman 2002a p.140). Elle note par ailleurs que le public de ce type de formation est en grande majorité adulte.

3.2. Définition du tuteur et du tutorat à distance

Il y a de multiples définitions sur le tuteur à distance et l'activité de tutorat à distance qui nous ont amenés à nous interroger sur les différentes fonctions tutorales.

Nous avons précédemment évoqué le tutorat traditionnel, mais qu'en est-il du tutorat dans le cadre d'un dispositif à distance ?

La première définition est celle que donne Glikman du tuteur à distance

« *Globalement, leur rôle consiste à suivre les étudiants dans leurs apprentissages, à les aider à s'appropriier les connaissances, à les guider dans l'usage des matériels et des logiciels et dans l'organisation de leur travail [...] Pivots des dispositifs de formation à distance, dont ils incarnent la dimension humaine et relationnelle, les tuteurs à distance ont pour mission de gérer les interactions entre les apprenants et les savoirs, l'institution les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre les apprenants.* (2002b, p.141) »

Glikman évoque déjà un certain nombre de fonctions tutorales que nous analyserons un peu plus en avant. On note la complexité des différentes tâches que doit prendre en charge le tuteur à distance et qu'il faut avoir à l'esprit à l'heure de concevoir le système tutorial d'un dispositif à distance.

²⁶ Glikman, V, Chapitre 7. *Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?* In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

Jacques Rodet²⁷ (2011), quant à lui, donne cette définition du tutorat à distance :

« Le tutorat à distance [...] a pour principal objectif de soutenir les efforts d'apprentissage dans le cadre d'un projet de formation ouverte et à distance. Il aide à rompre l'isolement et à atteindre les résultats des objectifs pédagogiques des apprenants. » « Les fonctions tutorales sont très variées selon les contextes et/ou les dispositifs de formation. » « Le tuteur intervient auprès des apprenants sur différents plans : cognitif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif. » « Le tuteur peut être l'expert de contenu du cours enseigné ou uniquement un assistant pédagogique. » Les champs d'interventions tutorales [...] peuvent être répartis entre différentes personnes et des ressources de support à l'apprentissage. »

Pour lui, les raisons d'être du tutorat à distance sont donc principalement de :

- Lutter contre l'échec et l'abandon
- Rompre l'isolement de l'apprenant
- Accompagner
- Motiver
- Rendre autonome

Ainsi, selon Rodet, le tutorat est *« une forme d'accompagnement supposant l'établissement d'une relation d'aide »*

Viviane Glikman souligne, elle aussi, l'importance de la fonction tutorale dans la FOAD. Selon elle, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a entraîné une médiatisation accrue des processus d'enseignement et d'apprentissage aussi bien à distance que dans le cadre de formations mixtes/hybrides ou en enrichissement du présentiel.

En outre, Glikman insiste aussi sur le fait qu'il faut se garder d'amalgamer la familiarité de la génération Y ou des natives digitaux avec les NTIC pour s'informer, se distraire, communiquer ou participer à des réseaux à une familiarité avec les TIC pour apprendre. En effet, il ne faut pas oublier, selon elle, que les NTIC exigent davantage d'autonomie que les activités en présentiel.

Glikman rappelle en outre que les capacités d'autonomie ne sont que très partiellement liées au niveau d'études. Enfin, selon elle, tous les étudiants, et donc a fortiori des élèves de secondaire, ne réagissent pas positivement à toutes les innovations pédagogiques. Ils peuvent parfois avoir des difficultés d'adaptation.

Ainsi, il nous faut bien garder à l'esprit cette notion à l'heure de concevoir notre dispositif et en particulier le système tuteuriel sur lequel porte notre problématique. Il nous faudra prendre en compte notamment les résultats des observations réalisées sur le terrain par notre collègue Manon Rougé et le fait que bien qu'elle ait observé lors de son étude de besoin que notre public semble familiarisé avec l'outil informatique, il ne sera pas forcément autonome au moment de devoir l'utiliser pour apprendre une langue seconde.

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes interrogée sur la nécessité de scénariser le tutorat à distance. La littératie sur cette notion nous a démontré que le tutorat intervient à chaque moment de la conception d'un dispositif hybride jusqu'à sa diffusion.

²⁷ Rodet, J. « Enjeux de la formation en ligne. Place de l'animation d'une communauté d'apprenants », intervention lors de la journée « Former et accompagner en ligne : quels enjeux ? », CRDP Versailles (2011, 10 mai) Repéré à <https://sites.google.com/site/jacquesrodet/conferences>

Nous avons ensuite cherché une première définition du tutorat à distance et du tuteur à distance qui ont fait émerger un consensus quant à une typologie des fonctions tutorales et des besoins de support des apprenants en termes de tutorat que nous allons développer dans le prochain chapitre.

Chapitre 5. Notions de pratiques tutorales et attentes des apprenants dans une FOAD

Afin de concevoir un système tutorial, il faut s'interroger sur plusieurs notions concomitantes.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux différentes fonctions tutorales qui font consensus dans la littérature. Ces différentes fonctions énumèrent ce que devrait idéalement réaliser un tuteur en termes d'objectifs et de tâches.

Dans un second temps, nous aborderons les plans de champs d'interventions tutorales qui sont une autre classification qui regroupe les besoins de support des apprenants en termes de tutorat.

1. Les dimensions de la fonction tutorale

Les interventions tutorales peuvent être de plusieurs types et intervenir à différents moments de la formation.

Glikman, dans le cadre de la recherche *Supporting Adult Learners To Achieve Success (ATLASS)*²⁸, a identifié différentes dimensions du soutien à apporter aux étudiants :

- Aide à l'orientation (choix de contenu, du niveau, du mode d'organisation)
- Soutien didactique centré sur les contenus
- Soutien méthodologique
- Soutien métacognitif visant à encourager l'auto-direction de l'apprenant
- Soutien psychologique et affectif de type motivationnel
- Aide sociale et personnelle quant aux problèmes techniques et matériels
- Aide relative aux structures institutionnelles
- Aide technique
- Aide spécialisée liées à des besoins spécifiques
- Aide pour l'organisation, l'animation et le suivi d'un travail collaboratif

²⁸ On peut traduire « *Supporting Adult Learners To Achieve Success* » en français par « *Aider les apprenants adultes à réussir* ».

Jacques Rodet (2013)²⁹ résume quant à lui les différentes fonctions que doit assurer le ou les tuteur(s) dans ce schéma qui recoupe la plupart des fonctions relevées par Glikman dans le cadre de la recherche ATLASS et les regroupe en 8 fonctions :

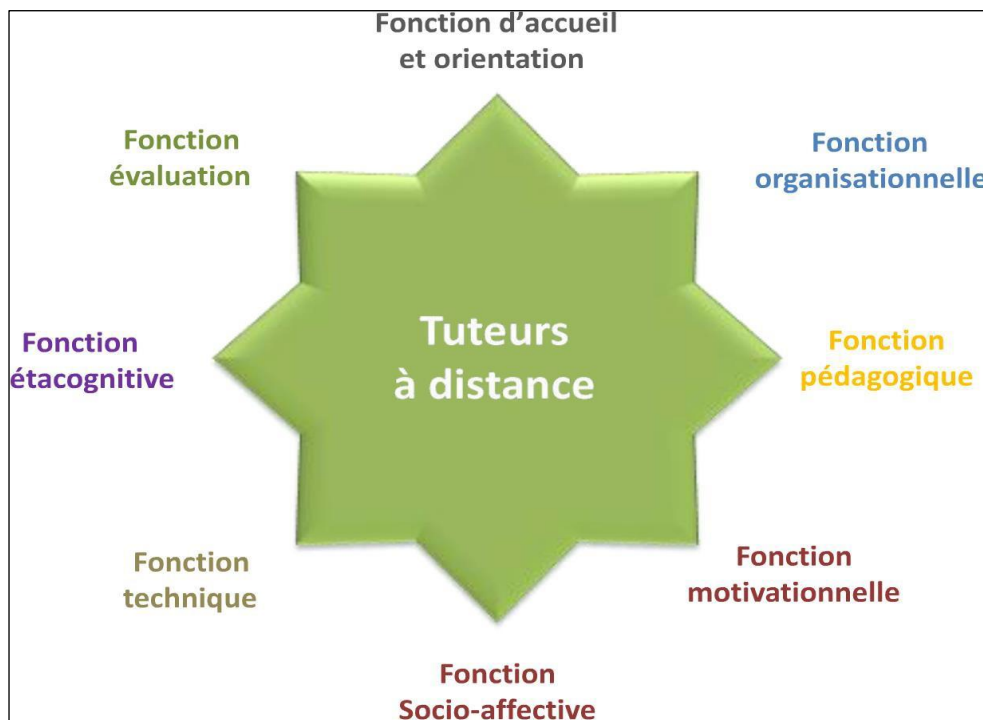


Figure 2. Les fonctions tutorales du tuteur à distance

Jacques Rodet définit ainsi les 8 principales fonctions :

- **La fonction d'accueil**

Il s'agit pour le tuteur d'accueillir les apprenants dans le dispositif, d'établir un diagnostic initial afin de mieux individualiser leur parcours de formation

- **La fonction organisationnelle**

Il s'agit pour le tuteur d'aider l'apprenant à planifier son parcours d'apprentissage.

C'est aussi une fonction de régulation auprès des apprenants.

- **La fonction pédagogique**

Le tuteur est amené sur le plan pédagogique à questionner. Bien qu'il ne soit pas en charge des contenus pédagogiques, il met en place si nécessaire une remédiation afin de permettre à l'apprenant d'approfondir ses connaissances.

²⁹ Rodet, J. intervention «*Moocs et tutorat, l'impossible équation ?* » Slideshare Repéré à <https://fr.slideshare.net/jrodet/jel2013>

- **La fonction motivationnelle**

Le tuteur doit être capable d'identifier les motivations de l'apprenant. Il va être amené à mettre en place un certain nombre d'intervention afin d'aider l'apprenant à maintenir sa motivation, notamment en l'encourageant à persévérer.

- **La fonction socio-affective**

Il s'agit pour le tuteur de rassurer l'apprenant quant aux tâches qu'il a à réaliser et notamment aux différentes tâches collaboratives qui peuvent exister dans certains dispositifs de formation. Dans le cadre de cette fonction, le tuteur peut être amené à féliciter l'apprenant lors de ses différentes réussites même partielles.

- **La fonction technique**

Le tuteur doit être en mesure, sur le plan technique, de faciliter l'accès aux outils de la formation qu'il doit donc maîtriser. Il a un rôle de conseil, voire de dépannage de premier niveau.

- **La fonction métacognitive**

Le tuteur amène, principalement via des conseils méthodologiques, l'apprenant à repérer ses stratégies d'apprentissages et ainsi à prendre du recul sur ses apprentissages afin de gagner en efficacité.

- **La fonction évaluation**

Le tuteur peut être amené à évaluer les productions des apprenants. Il s'agit d'une évaluation formative. Ces rétroactions visent à aider l'apprenant à gagner en autonomie notamment en termes d'auto-évaluation.

2. Les besoins de support des apprenants en termes de tutorat

Comme nous l'avons déjà évoqué, une autre classification possible est celle d'envisager le tutorat à distance à travers le prisme des besoins de support des apprenant en termes de tutorat.

Deschênes et Lebel (par Wion, F. et Gagné, P.) précisent que le support à l'apprentissage « regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie »³⁰,

Rodet distingue quatre plans d'intervention³¹ :

- **Le plan cognitif**

Les interventions tutorales sur le plan cognitif sont liées, en premier lieu, à la connaissance qu'a le tuteur du *contenu disciplinaire* et des ressources mises à disposition des apprenants dans le cadre de leur formation. Il ne s'agit pas forcément pour le tuteur d'être spécialiste de la discipline

³⁰ Wion, F. & Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance: A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et savoirs*, vol. 6(4), 491-517. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm>.

³¹ Rodet, J. *Fonctions tutorales et plans de support à l'apprentissage pouvant être investis par les tuteurs à distance* Repéré à <http://www.jrodet.fr/fonctionsplansnov13/index.htm>

mais il lui faut en revanche bien connaître le matériel proposé afin d'être en mesure de répondre aux questions des apprenants à ce sujet.

Ainsi, sur le plan cognitif, le tuteur doit également être en mesure de connaître suffisamment le dispositif et les ressources qui le composent afin d'apporter une aide au niveau *méthodologique* et de pouvoir guider et aider l'apprenant à réaliser ses tâches.

Il doit également apporter un support sur le plan *technique et administratif* : le tuteur doit donc, sans forcément être un expert, être un bon utilisateur des outils du dispositif et être en mesure de donner des renseignements de type administratif aux apprenants, notamment les échéances de travaux à réaliser et rendre par exemple.

Du point de vue de notre dispositif, nous savons qu'il nous faudra prendre en compte ce plan cognitif du fait de la faible autonomie de nos apprenants.

- **Le plan socio-affectif**

Sur le plan socio-affectif, un des premiers objectifs du tuteur est de rompre l'isolement de l'apprenant à distance.

Il doit également favoriser l'autonomie de l'apprenant et progressivement s'effacer. L'autonomie devient ainsi un objectif à part entière du dispositif à distance.

Enfin, il lui faut viser à faciliter la collaboration via des techniques de dynamique de groupe. Il a ainsi un rôle de coordinateur. Il doit favoriser le travail de chacun et c'est un plan très important, selon Rodet, que le tuteur doit investir.

- **Le plan motivationnel**

C'est pour Rodet, une des premières raisons d'être du tutorat. En effet, un dispositif hybride tutoré peut entraîner un taux d'échec et d'abandon importants. Il insiste sur le fait que conserver les apprenants est logiquement un des principaux objectifs institutionnels d'un dispositif hybride.

Sur le plan motivationnel, le tuteur doit enfin veiller à renforcer la motivation intrinsèque de l'apprenant qui permet à celui-ci de parvenir à s'inscrire de façon efficace dans un parcours de formation. Maintenir cette motivation intrinsèque qui peut parfois s'amoinrir dans le cadre d'un dispositif à distance est un levier puissant selon Rodet pour lutter contre le décrochage et l'abandon.

Le dernier point important sur le plan motivationnel est d'encourager et féliciter les apprenants même pour des réussites partielles.

Ce point nous semble essentiel pour le dispositif qui nous concerne et en accord avec tous les travaux entrepris dans le secondaire depuis quelques années au niveau de l'évaluation par compétence.

- **Le plan métacognitif**

C'est le dernier plan que le tuteur doit s'approprier. Dans un premier temps, il lui faut aider l'apprenant à planifier les différentes tâches afin de l'amener peu à peu à mettre en place une planification réaliste.

Dans un second temps, le tuteur doit évaluer les stratégies cognitives de l'apprenant afin de l'aider à identifier ses stratégies d'apprentissages pour l'aider à mieux se connaître.

Enfin, la dernière intervention du tuteur sur le plan métacognitif est l'aide à l'auto-évaluation. Cette capacité à prendre de la hauteur sur le plan métacognitif est aussi un levier très intéressant pour aider l'apprenant à gagner en autonomie.

Après avoir cherché dans la littérature quelle définition nous pouvons retenir de cette activité de tutorat lorsqu'elle s'applique à un dispositif à distance ainsi que les fonctions tutorales et les besoins de support des apprenants dans ce type de dispositif nous allons à présent nous intéresser à l'éclairage théorique quant à la méthodologie pour scénariser le tutorat dans un dispositif hybride.

Chapitre 6. Comment scénariser le tutorat ?

Nous avons évoqué dans les deux premiers chapitres le pourquoi scénariser le tutorat à distance et les notions clés des différentes fonctions tutorales et des différents plans d'intervention tutorale.

Ces différents éclairages théoriques nous amènent à nous interroger sur : Comment scénariser le tutorat ?

Quelles actions sont nécessaires pour penser, définir et concevoir les services tutoraux ?

L'ingénierie de formation dépend évidemment du dispositif à mettre en place. Néanmoins, selon Rodet, un certain nombre de notions transverses à tous les dispositifs sont à prendre en compte :

- L'analyse des besoins d'aide
- L'identification des profils des tuteurs
- La conception et la quantification des interventions tutorales

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux apports théoriques quant à l'analyse des besoins. Puis nous présenterons une proposition de matrice proposée par Jacques Rodet qui croisent les deux classifications présentées dans ce chapitre.

Enfin, nous nous interrogerons sur l'illusion du tuteur « chef d'orchestre » et sur l'apport que présente l'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat dans le cadre d'un dispositif hybride.

1. Analyse des besoins d'aide des apprenants

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, afin de mettre en place des services tutoraux, il est nécessaire de bien identifier à quels besoins ceux-ci doivent répondre.

Rodet insiste sur le fait qu'il est important de croiser les regards des différents acteurs - institutions, formateurs et apprenants - et de ne pas se fier exclusivement aux représentations que l'on peut avoir des besoins des apprenants lors de la conception du dispositif hybride.

Selon lui, le fait de croiser ces différents points de vue permet d'établir une liste de besoins qui pourront dans un second temps être priorisés afin d'établir ceux auxquels une réponse tutorale sera apportée.

En ce qui concerne l'analyse des besoins des apprenants pour le dispositif « *Plus belle la vie au collège* », nous nous sommes basées sur le recueil de données effectué par Manon Rougé lors de son stage de M1. Pour la partie quel accompagnement envisagez-vous ? nous avons étayé cet éclairage avec notre propre recueil de données qui visait à compléter l'analyse de Manon en ce qui concernait notre problématique et que nous présenterons dans le chapitre 9.

2. Proposition d'une matrice par Jacques Rodet

Rodet en 2012 présente cette matrice qui croise les 7 fonctions tutorales qui font consensus dans la littérature avec les 4 de support à l'apprentissage qu'il a défini en 2003, en se basant en particulier sur les travaux d'André-Jacques Deschênes et Céline Lebel³² qu'il a défini.

Cette matrice présente l'intérêt de croiser « *Les fonctions [qui] permettent de dessiner les attentes envers les tuteurs tandis que les plans de support à l'apprentissage situent les interventions tutorales par rapport aux différentes catégories de besoins d'aide des apprenants* »³³

Fonction	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informar sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisationnel	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage signifiantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Figure 3. Les interventions tutorales à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage (Rodet, J.)

³² Rodet, J. Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance, (2012) Blog de t@d, le réseau de tutorat à distance, Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html>

³³ Rodet, J, Les tutorales n°7 (2010, décembre) Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2010/12/parution-du-n7-de-la-revue-tutorales.html>

Cette matrice présente l'intérêt de croiser « *Les fonctions[qui] permettent de dessiner les attentes envers les tuteurs tandis que les plans de support à l'apprentissage situent les interventions tutorales par rapport aux différentes catégories de besoins d'aide des apprenants* »³⁴

Elle nous paraît très pertinente en cela qu'à partir du recueil de données que nous avons fait sur les besoins des apprenants, les attentes de l'institution et celles du terrain, il nous sera possible de l'ajuster afin de faire une proposition adaptée à notre dispositif.

Elle souligne aussi une des limites du tutorat : « *l'illusion du tuteur chef d'orchestre* ».

En effet, lorsqu'on observe cette matrice, on se rend compte que nous allons devoir faire des choix, d'une part une seule personne ne pouvant pas effectuer l'ensemble des tâches énumérées, d'autre part quand bien même cela serait possible cette façon de procéder présente de nombreuses limites (Rodet, 2009)³⁵ :

- Pour l'apprenant :
 - Le tuteur-chef d'orchestre devient son unique interlocuteur, créant potentiellement un lien de dépendance contre-productif quant à l'autonomie de l'apprenant.
 - Certaines fonctions sont en tension notamment celle liée à l'évaluation avec la fonction pédagogique, motivationnelle ou métacognitive.
- Pour l'institution :
 - Problème de qualification du tuteur : pour trouver un tel tuteur il faut soit avoir budgétiser ce poste. Il y a souvent un écart entre les attendus et le budget prévu.
 - L'institution choisit souvent les tuteurs en interne et mésestime la formation nécessaire pour faire monter en compétences ses personnels compte tenu de ses attendus.
- Pour le tuteur :
 - Le tuteur peut se sentir dépassé par les attendus de l'institution
 - Le tuteur peut essayer d'atteindre les objectifs que lui-même ou l'institution lui a fixés et ce surinvestissement peut conduire à une contre-productivité : lassitude, découragement, manque d'autonomie des apprenants.

Le système tutoral prend alors tout son sens en cela qu'il « *permet d'identifier les tuteurs et leurs périmètres d'action et d'articuler leurs tâches* » (Rodet, 2009)³⁶.

Nous allons dans la dernière partie de ce chapitre chercher un éclairage théorique quant à l'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat

³⁴ Ibid

³⁵ Rodet, J. *Inconvénients de la figure du « tuteur orchestre »* (2009, 30 septembre)
Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/inconvénients-de-la-figure-du-tuteur.html>

³⁶ Ibid

3. L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat

Bruno De Lièvre et Gaëtan Temperman³⁷ s'intéressent à l'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat et relèvent trois points de vue possibles :

- Le degré de contrôle de l'utilisateur quant à leur usage
- Les fonctions de ces outils dans le dispositif
- Le destinataire des outils d'aide

3.1. Les outils d'aide selon le degré de contrôle de l'utilisateur quant à leur usage

Il s'agit depuis cette optique d'observer qui de l'utilisateur ou du dispositif technologique détermine l'activation des outils nécessaires. Le tuteur peut décider quels outils seront exploités afin de mieux soutenir les apprenants ou l'apprenant contrôle directement l'usage de cet outil.

Les auteurs soulignent que « dans un contexte de faible contrôle par le système, l'apprenant semble parfois démuné parce qu'il ne voit pas comment procéder, ne trouve pas ce qu'il cherche ou n'obtient pas les informations dont il a besoin » (p.89).³⁸

Glikman (1999) fait ce même constat, à savoir que peu d'apprenants demandent de l'aide de leur propre initiative.

Lorsque nous envisageons les outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat par le prisme du degré de contrôle de l'utilisateur, nous nous rendons rapidement compte que l'âge du public cible et le contexte de scolarisation (en établissement isolé et en inclusion) vont peser évidemment sur la gestion du parcours d'apprentissage.

L'idéal serait de parvenir à ce que De Lièvre et Temperman décrivent comme le contrôle à initiative mixte :

« En pratique, les aides devraient s'intégrer naturellement dans le dispositif de sorte à ne pas donner l'impression d'être greffées artificiellement à la tâche en cours. Pour cela, les modalités de contrôle et d'apparition de ces aides seront aussi explicites et simples à activer que possible. La mise à disposition des aides doit également être ajustée aux compétences de l'apprenant. »

3.2. Les outils d'aide selon leur fonction dans le dispositif

Les outils peuvent selon De Lièvre et Temperman se centrer sur « le contenu, sur la manipulation du logiciel ou sur les stratégies à mettre en œuvre » (p.87).³⁹

De Lièvre et Temperman en dénombre quatre types :

- **Les outils conceptuels**

Ces outils sont centrés sur le contenu et « permettent d'apporter des informations relatives au contenu de la formation qu'il s'agisse de définitions, d'explications approfondies, d'exemples [...] Pour être efficaces, les

³⁷ De Lièvre B. et Temperman G., Chapitre 5. *L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat* In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

³⁸ Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

³⁹ Ibid

informations proposées doivent être bien organisées et facilement accessibles de manière à réduire le coût cognitif exigé pour les mobiliser ».

Ce dernier aspect nous paraît essentiel. Compte tenu de la finalité du dispositif que nous concevons, nous ne prétendons pas que les aides qui seront proposées permettront de créer de réels liens conceptuels, néanmoins il s'agit selon nous d'une notion importante à avoir en tête au moment de la conception : Quelles informations sont nécessaires ? A quel moment faut-il les donner ? Comment les introduire ?

- **Les outils d'autorégulation**

Ces outils visent à développer les compétences métacognitives des apprenants. Encore une fois, compte tenu du peu d'autonomie de nos apprenants, du temps très court de formation il faut se montrer humble quant aux objectifs en termes d'autorégulation.

Néanmoins, nous pensons qu'il peut s'avérer intéressant de prendre en compte cet aspect. Un espace de dépôt sur lequel les apprenants viendront déposer leurs productions peut être un point de départ intéressant à des échanges entre les élèves à plus d'un titre : au niveau de la cohésion, de la constitution d'un groupe malgré l'isolement géographique mais aussi une possibilité pour l'apprenant de voir les productions des autres apprenants et, en fonction des différents apports, cela peut lui permettre de la justifier, la retravailler et d'ainsi progresser.

- **Les outils de navigation**

Ces outils servent à l'apprenant à naviguer et s'orienter dans le dispositif d'apprentissage afin d'éviter une surcharge cognitive qui peut être à l'origine de certaines erreurs.

Cela sera, sans nul doute, un enjeu majeur du dispositif *Plus belle la vie au collège*. Des aides spatiales, historiques (cheminement retracé, marqueurs de liens visités) ou les aides stratégiques (suggestion de certaines pistes)

Nous reviendrons en détail sur ce point dans la dernière partie de ce travail. Afin de proposer une navigation fluide et adaptée nous avons choisi d'adopter une approche utilisateur en allant tester nos différentes propositions de navigations auprès d'un public très proche de notre public cible : des élèves d'UPE2A.

- **Les outils de communication**

Ce sont des outils dont la finalité va être de « *soutenir les échanges entre l'apprenant et l'enseignant ou entre plusieurs apprenants, dans un objectif d'encadrement ou de collaboration* ». Ainsi la distance transactionnelle se réduit et ils favorisent les échanges (Moore, cité par De Lièvre B. et Temperman G.)⁴⁰.

Compte tenu du contexte de scolarisation de nos apprenants, ce type d'outils tel qu'un forum ou des espaces d'échanges collaboratifs pendant une classe virtuelle par exemple peuvent s'avérer pertinents.

⁴⁰ De Lièvre B. et Temperman G., Chapitre 5. *L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat* p. 91 In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

3.3. Le destinataire des outils d'aide

Les outils d'aide peuvent être destinés aux apprenants bien sûr mais aussi au(x) tuteur(s).

- **Les outils d'aide à destination des apprenants**

Temperman souligne qu'en général, ces outils se présentent sous la forme de tableau de bord ou d'indicateurs de traçage. Ils demandent donc une part d'autonomie de la part des apprenants dans la mesure où ceux-ci vont devoir être capable de s'approprier et d'utiliser à bon escient ces outils, ce qui n'est pas toujours le cas comme nous l'avons déjà évoqué précédemment.

- **Les outils d'aide à destination des tuteurs**

Afin d'avoir un environnement dédié au tutorat optimal, il est important d'identifier les grandes fonctionnalités que doit comporter cet environnement.

Il ne nous appartient pas pendant notre stage de nous intéresser à cet environnement. Néanmoins, il nous semble important d'avoir à l'esprit que « *[ces fonctionnalités] doivent permettre au tuteur de percevoir l'activité des apprenants au sein de la formation, d'assister les apprenants dans leur progression, d'animer, de réguler la formation, de gérer sa propre activité de supervision.* » (Guéraud, Viviane p.191)⁴¹

Ces outils sont par exemple des outils de communication synchrones tels que le chat, une classe virtuelle permettant des échanges (audios, vidéos, votes à distance), la projection de diaporama, la prise en main à distance de l'ordinateur d'un apprenant etc...

Ces outils peuvent aussi être utiles pendant les parties asynchrones avec la mise en place d'un forum, d'un wiki ou l'utilisation de la messagerie par exemple.

Enfin, des outils peuvent être utilisés « *pour décharger le tuteur d'une partie de sa tâche d'assistance* » et peuvent parfois « *délivrer une assistance automatique aux apprenants [...] mais aussi pour assister le tuteur dans sa propre tâche de supervision* ». (p.199)⁴²

Nous avons dans cette seconde partie apporter un cadrage théorique quant à la nécessité de prendre en compte et de scénariser le tutorat dès la conception d'un dispositif, de l'importance de s'interroger sur plusieurs notions concomitantes telles que les différentes dimensions de la fonction tutorale et les plans d'interventions de champ tutorales.

Selon l'éclairage de Jacques Rodet, nous avons enfin relevé un certain nombre de notions transverses à tous les dispositifs qui sont à prendre en compte : l'analyse des besoins d'aide – en nous basant sur le travail réalisé par Manon Rougé en M1 -, l'identification des profils des tuteurs et la conception et quantification des interventions tutorales, l'illusion du tuteur chef d'orchestre et l'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat dans le cadre d'un dispositif hybride.

Nous allons, à présent, dans la dernière partie qui présentera le recueil de données que nous avons effectué ainsi que son analyse. Enfin dans le dernier chapitre, nous présenterons à partir de l'éclairage théorique et de cette analyse, une proposition d'un système tutoral pour le dispositif « *Plus belle la vie au collège* ».

⁴¹ Guéraud V., Lejeune A. et Adam J-M., Chapitre 10. *Les outils logiciels permettant d'encadrer et de soutenir le travail du tuteur* In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

⁴² Ibid

PARTIE 3

-

PROPOSITION D'UN SYSTÈME TUTORAL

POUR LE DISPOSITIF

PLUS BELLE LA VIE AU COLLÈGE

Chapitre 7. Enquête de terrain : méthodologie

Nous nous sommes basées sur le recueil de données effectué par Manon Rougé lors de son stage de M1. Nous avons ensuite étayé cet éclairage avec notre propre recueil de données qui visait à compléter l'analyse de Manon en ce qui concernait notre problématique

Nous allons donc, dans un premier temps résumer les méthodes de recueil de données réalisées par Manon Rougé puis nous présenterons les nôtres.

1. *Enquête de terrain réalisée par Manon Rougé*

1.1. *Méthodes de recueil de données*

En fonction du public visé, Rougé a décidé de procéder de différentes façons « dans une méthode qualitative de par le peu de sujets interrogés, car nous ne nous appliquerons pas à donner uniquement des données chiffrées des résultats obtenus. En effet, nous tenterons de comprendre plus en profondeur le vécu et les réponses de chacun pour en dégager les éléments saillants (Angers, 1996) »⁴³. Elle a ainsi opté pour :

- Un contact non directif lors des observations de classes, recueillant ainsi des données authentiques.
- Un contact semi-directif lors des entretiens compréhensifs, recueillant des données provoquées de par son intervention auprès des sujets.
- Un contact directif lors de la passation de questionnaires, recueillant également des données provoquées.

1.2. *Matériel et procédure*

Afin de recueillir les données, plusieurs méthodes ont été utilisées par Manon Rougé :

- L'observation de classes et l'entretien compréhensif pour les élèves allophones,
- Le questionnaire pour les enseignants.

1.2.1. Les observations de classe

C'est Laurence Parry, coordinatrice académique en charge des EANA au CASNAV de Grenoble qui a trouvé les 2 établissements scolaires dans lesquels Manon est allée faire l'observation de classe et les entretiens.

Le recueil des données a débuté de façon passive par les observations en classe.

Les deux établissements qui ont accepté d'accueillir Manon Rougé étaient le collège Marcel Chêne de Pontcharra dans lequel Manon Rougé a pu aller observer trois élèves et une journée complète et le collège des Six Vallées à Bourg d'Oisans dans lequel l'observation de deux élèves (I1 et I2) a duré une matinée. Tous les niveaux ont pu être observés. En revanche, il a fallu effectuer un choix parmi les disciplines observées.

⁴³ Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC.

Une grille d'observation⁴⁴ a été élaborée en amont. Les points d'observation ciblés étaient : « *l'élève au sein de la classe, son attitude, son travail, ses problèmes de compréhension, etc.* » ainsi que « *le lexique utilisé par [l'enseignant] et la formulation des consignes pour le travail demandé.* »

1.2.2. Les entretiens compréhensifs

Les sujets étaient des collégiens âgés entre 12 et 16 ans, tous sont scolarisés depuis la rentrée 2014. Manon signale que « *tous avaient déjà fait du français à l'école dans le pays antérieur de scolarisation. De ce fait, le français n'était pas pour eux une langue totalement inconnue, et ce ne sont pas des débutants complets en français. De plus, hormis [l'élève] I8, les langues premières de ces enfants sont des langues romanes, langues relativement proches du français permettant les transferts et les processus d'intercompréhension.* »

Un guide d'entretien⁴⁵ a été élaboré afin que les sujets s'expriment sur les thématiques suivantes : la compréhension des autres, leurs disciplines préférées, leur connaissance du français et leur pratique du numérique.

1.2.3. Les questionnaires à l'attention des enseignants

Un lien vers un questionnaire Lime Survey Le lien a été diffusé suite à la journée de l'inclusion des EANA, laquelle s'inscrivait dans la semaine de la persévérance scolaire⁴⁶.

Ce questionnaire se décomposait en trois thèmes : l'enseignant vis-à-vis du public allophone, leurs représentations quant à l'intégration des EANA, et les EANA et le numérique.

Le public visé était les professeurs du second degré, toutes disciplines confondues avec une condition obligatoire : être en charge de classes ordinaires, et non pas professeurs de UPE2A. Une formation en FLE ou FLS n'était en revanche pas rédhibitoire. 20 questionnaires sont revenus suite à cette diffusion, l'échantillon retenu étant très hétérogène quant aux disciplines enseignées.

2. Nos méthodes de recueil des données : matériel et procédure

Afin de recueillir nos données, nous avons usé de deux méthodes : l'entretien semi-directif pour les personnels de direction et l'experte FLE/FLS, et le questionnaire pour les enseignants.

2.1 Les entretiens

Nous avons choisi une approche qualitative, comme le souligne Bréchon (2011, 17)⁴⁷, celle-ci permettant de faire émerger certains modes de raisonnement et certaines pratiques d'une manière inductive. Nous avons commencé chaque entretien avec une phrase d'amorce expliquant le but premier de notre stage ainsi que notre choix de les rencontrer. Nous sommes volontairement restée évasive quant à ce que nous cherchions à faire émerger lors de ces entretiens afin de ne pas orienter ni limiter les réponses des sujets. Nous avons choisi ce type de recueil de données afin de tenter

⁴⁴ Rougé, M. (2015), *Élèves allophones isolés en classe ordinaire : étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation.* (Annexe 2 p.67) Site du CASNAV : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/memoire_MROUGE.pdf

⁴⁵ Ibid, (Annexe 4 p.72)

⁴⁶ Semaine mise en place par l'actuelle ministre de l'Éducation Nationale. Les informations relatives à cette journée dans l'académie de Grenoble se trouvent à l'adresse suivante : <http://www.acgrenoble.fr/admin/spip/spip.php?article3595>

⁴⁷ Bréchon P. (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Politique en + », 2011, 232 p., ISBN : 9782706116735.

d'obtenir des informations détenues par les sujets et de faire émerger leurs opinions via la discussion plutôt que via l'interrogatoire (Kaufmann, 2007⁴⁸ ; Blanchet & Gotman, 1992⁴⁹).

Les données ont ensuite été transcrites sous forme de notes (cf. Annexes 15 & 16, pp. 132-135), en sachant que notre but est d'exploiter le fond de ce qui a été dit et non pas la forme.

2.1.1. Présentation de l'échantillon et du terrain

Afin de pouvoir affiner notre analyse de besoins en termes de tutorat, nous avons décidé de croiser différentes optiques : les besoins et le regard de l'institution et celui des établissements via le regard du chef d'établissement.

Nous avons ainsi demandé à une experte du FLE/FLS de nous accorder un entretien. Cet entretien nous apparaissait comme très pertinent à plusieurs titres. En premier lieu, cette personne est associée au projet au niveau académique. Elle en a donc une vision macro. Elle a également occupé plusieurs années un poste de Chargée de mission à la formation continue (DAAF) et elle appartient à l'équipe de e-formation. Sa vision sur le tutorat à mettre en place dans le cadre de ce dispositif est donc tout à fait intéressante pour notre réflexion.

Nous avons également demandé à deux cheffes d'établissements de nous accorder un entretien. Elles ont choisi de le faire ensemble afin de pouvoir rebondir sur les interventions de chacune d'entre elles.

Une des deux est cheffe d'établissement en Centre Isère depuis plusieurs années, ayant été en tant que professeur dans la première partie de sa carrière dans plusieurs académies différentes et en tant que chef d'établissement dans d'autres bassins du département et dans différents types d'établissement du second degré (lycées polyvalents, lycées professionnels et collège).

L'autre est cheffe d'établissement adjointe et termine sa formation initiale. Elle aussi a été dans d'autres académies en tant que professeur dans la première partie de sa carrière et connaît différents types d'établissement du second degré (lycées polyvalents et collège).

Ces deux cheffes d'établissement travaillant ensemble, elles ont fait le choix de s'exprimer lors du même entretien.

Nous avons fait le choix de ne pas avoir un échantillon plus important car nous effectuons un stage de 4 mois et nous craignons de ne pas avoir le temps de traiter toutes les données.

2.1.2. La passation des entretiens

Les entretiens se sont déroulés au CASNAV de Grenoble, le 21 juin 2016, pour l'entretien avec l'experte académique et dans l'établissement des deux cheffes d'établissements, le 24 juin 2016, en ce qui concerne le second entretien.

⁴⁸ Kaufmann, J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

⁴⁹ Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

2.1.3. Le matériel utilisé

Les questions de l'enquêteur guident l'entretien semi-directif. Nous avons donc, en amont, construit un guide d'entretien (cf. Annexes 13 &14, pp. 128, 130.) qui nous a servi de fil conducteur.

Ce dernier doit permettre, de recenser les thèmes que l'enquêteur souhaite aborder au cours de l'entretien (Louvel & Bozonnet 2011, 38)⁵⁰

Nous avons élaboré deux guides différents, en effet les missions des sujets interrogés étant différentes, nous avons adapté nos questions. Nous avons construit ces guides de façon à amener les sujets à évoquer leur parcours d'une part ainsi que leur vision sur l'accueil des EANA à leur niveau (académique ou au niveau établissement) et l'accompagnement envisagé ou attendu quant à la mise en place du dispositif Plus belle la vie au collège.

Pour une meilleure utilisation des données, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un ordinateur portable et d'un dictaphone. Nous avons précisé en début le cadre de recherche ainsi que l'exploitation que nous allions faire des données recueillies librement et le caractère anonyme de l'étude.

Le but de ces entretiens est de faire parler les informateurs, notre guide doit donc avoir un rôle de « simple fil conducteur » et permettre aux sujets de s'exprimer librement et de sortir du cadre établi comme l'explique J.-C. Kaufmann (2011, 43).⁵¹

2.2. *Les questionnaires à destination des enseignants*

2.2.1. Conception et diffusion

Afin de réaliser ce questionnaire à destination des enseignants, nous nous sommes appuyée sur les guides d'entretiens que nous avons conçus et sur les questionnaires et les entretiens réalisés l'année précédente par Manon Rougé qui nous éclairaient sur l'analyse de besoin des élèves à partir d'échanges avec eux, d'observations en classe et de l'analyse des besoins selon les attendus des professeurs de classe ordinaire.

Nous avons construit notre questionnaire en trois parties : la première est un brise -glace nous permettant d'avoir une idée de l'échantillonnage, la seconde partie porte sur leur expérience professionnelle quant à l'accueil d'EANA au sein de leur établissement et la dernière sur l'accueil des élèves au sein de leur classe.

Afin de mettre en forme et diffuser le questionnaire, nous avons utilisé l'outil google dédié, qui est ergonomique et flexible et connu de la majorité des utilisateurs. En effet, un nombre important d'enquête se réalisent via cet outil. Nous avons choisi de diffuser ce questionnaire via un outil numérique, la diffusion par questionnaire papier étant impossible compte tenu du public visé et les chances de récupérer les questionnaires trop faibles.

⁵⁰ Louvel S. et Bozonnet J-P., Chapitre 2, *Préparer un plan d'enquête* In *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Pierre Bréchon (dir.), PUG, coll. Politique en plus, 2011.

⁵¹ Kaufmann, J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Nous avons diffusé ce questionnaire via notre réseau de collègues qui l'ont relayé :

- Via les deux cheffes d'établissements qui l'ont relayé à d'autres collègues pour diffusion auprès de leurs équipes
- Etant professeur d'espagnol, au sein de notre établissement et de nos réseaux pour essaimage : ainsi des collègues de lettres modernes l'ont diffusé sur « Web lettres, le portail de l'enseignement des lettres ».

2.2.2. Limites et écueils rencontrés

La limite de cet outil est qu'il n'est pas possible de concevoir des questions à conditions, c'est-à-dire créer un embranchement à partir d'une réponse – mais cette limite est facilement contournable en travaillant la rédaction.

La seconde limite a été la temporalité de la diffusion des questionnaires. Le dernier trimestre et en particulier le mois de juin est peu propice à une enquête, les enseignants étant très pris avec les différentes évaluations et examens de fin d'années, conseils de classes, jurys etc... Il nous a fallu relancer plusieurs fois notre réseau afin de diffuser les questionnaires. Les réponses sont d'ailleurs revenues pour la plupart à la toute fin juin / première semaine de juillet.

Le dernier écueil rencontré a été la construction du questionnaire. Nous avons parfois laissé la possibilité aux enseignants de répondre par une réponse ouverte « autre » qui leur laissait la possibilité de préciser leur réponse sans les contraindre. Nous ne souhaitons pas en effet qu'ils ne terminent pas le questionnaire. Certaines réponses sont donc inexploitable car aucune précision n'a été ajoutée lorsque l'enseignant a répondu « autre ».

2.2.3. Le public cible

Le public visé sont les professeurs de classe ordinaires du second degré, toutes disciplines et niveau d'enseignement confondus.

Nous avons longuement réfléchi quant à la contrainte que Manon Rougé avait établie quant au fait que ces enseignants ne soient pas dans un établissement bénéficiant d'une UPE2A. Elle était alors justifiée, le recueil de données portant sur l'observation des élèves dans un établissement dit isolé. Le recueil devait donc porter sur ce type d'établissement.

Notre propos porte sur comment créer un meilleur accompagnement et sur des échanges de pratique qui pourraient nous servir à améliorer l'efficacité de notre scénario tutorial. Tous les retours d'expérience sont donc les bienvenus et intéressants surtout compte tenu du fait que le développement professionnel passe aujourd'hui non seulement par la formation initiale et continue proposée par l'institution mais aussi par d'autres formes : échanges informels de pratiques entre pairs, lectures, MOOC, évolution des pratiques suivant les fonctionnements des différents établissements dans lesquels les professeurs ont enseigné etc...

De plus, compte tenu que la plupart des enseignants passent par plusieurs académies, le fait d'être actuellement en poste hors de l'académie de Grenoble n'est pas non plus rédhibitoire. En effet, nous cherchons à recueillir des besoins et des retours d'expérience globaux afin d'améliorer notre scénario tutorial et non pas à faire un état des lieux de l'accueil des EANA dans l'académie de Grenoble.

Nous avons eu 41 retours exploitables. Il nous faudra parfois nuancer notre analyse en fonction des questions et ce pour deux raisons :

- Le fait que 14 enseignants aient signalé qu'il y a une UPE2A dans leur établissement va forcément influencer le résultat de certaines questions du type : « *Comment avez-vous été averti de l'arrivée de cette élève ? Ce ou ces élèves ont-ils eu une prise en charge en FLE ? ou Si oui, a-t-elle été mise en place rapidement ?* » Nous en tiendrons donc compte à l'heure d'analyser ces résultats. En revanche, nous avons choisi de les inclure étant donné que leurs réponses aux autres questions sont très intéressantes et pour la raison que nous avons déjà évoquée : le parcours de ces enseignants n'a pas été linéaire et ils ont pu passer également par des établissements isolés.
- Nous avons posé des questions ouvertes, facultatives, auxquelles certains enseignants n'ont pas répondu. Nous allons traiter les réponses qu'il faudra quantitativement nuancer mais restant pertinentes au niveau qualitatif quant à l'intérêt que présentent ces réponses.

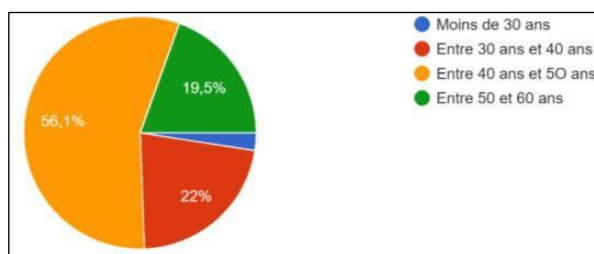


Figure 4. Âge des interrogés

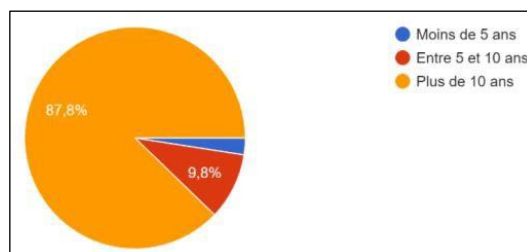


Figure 5. Nombre d'années d'enseignement

Il est pertinent de traiter ces deux données ensemble, cela nous permet de confirmer que la plupart des interrogés sont dans le cadre d'une carrière discontinue de professeur et d'affiner notre analyse quant à leur expérience professionnelle sur le terrain. Par ailleurs, le nombre d'années d'enseignement est une donnée intéressante. En effet, les formations sur les élèves à besoin particulier sont en progression, notamment au niveau des formations d'établissement et cette information nous permettra de confronter les résultats avec ce que nous ont indiqué les deux chefs d'établissement quant à leur parcours.

24,4 % des enseignants qui ont répondu ont moins de 40 ans et sont donc dans la première partie de leur carrière. Il sera intéressant d'analyser si dans leur formation initiale ils ont bénéficié de formations sur les élèves à besoins particuliers.

56,1 % ont entre 40 et 50 ans : ces enseignants sont en milieu de carrière et il sera intéressant de regarder s'ils ont ressenti le besoin de se former sur cette thématique dans le cadre de la

formation continue et s'ils font état de premières expériences et pratiques professionnelles mises en œuvre lors de l'accueil d'EANA.

19,5% sont des personnes en fin de carrière, avec une grande expérience du terrain mais pas forcément de sensibilisation quant aux élèves à besoins particuliers.

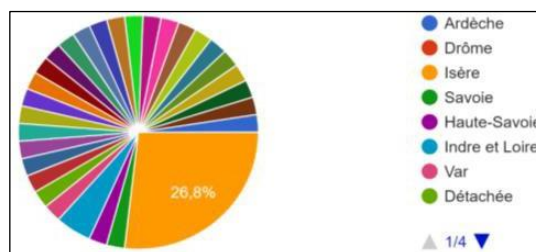


Figure 6. Répartition des départements d'affectation des interrogés

On observe que 30 % des interrogés sont de l'académie, les autres se répartissant sur toute la France et que les disciplines concernées sont très diverses : toutes les disciplines sauf l'éducation musicale sont représentées.

Après cette présentation du public cible des questionnaires, nous allons dans le chapitre suivant croiser les données recueillies avec la première enquête de terrain de Manon Rougé, en faire ressortir les convergences comme les divergences, et transposer le tout aux dires des sujets avec lesquels nous nous sommes entretenus lors des 3 entretiens.

Dans le chapitre qui suit, nous rendrons donc compte des résultats de ces différentes démarches.

Chapitre 8. Présentation des résultats et analyse des données

Nous allons donc, dans un premier temps, résumer les méthodes de recueil de données réalisées par Manon Rougé puis nous présenterons les éléments d'analyse concernant l'analyse des besoins des EANA dans les premiers temps de leur scolarisation dans un établissement isolé.

1. *Analyse des besoins des apprenants*

L'analyse de Manon Rougé portait essentiellement sur l'exploitation des données recueillies afin de construire le contenu du dispositif. La partie qui nous intéresse quant à notre propos est l'analyse qu'elle a faite des besoins des EANA vus par les enseignants :

Voici les points essentiels relevés par Rougé à travers son enquête de terrain :

- Le français attendu lors des premiers temps est un français de base qui permette à l'élève de « pouvoir comprendre et exprimer les choses les plus simples, comme le fait qu'il n'ait pas compris, ou pour poser une question ». Ce français de base à visée communicative est essentiellement acquis dans les différentes relations sociales au sein de l'établissement et en dehors avec les différents acteurs que rencontrent les EANA et en particulier dans la cour de récréation avec les amis et camarades de classe. Il apparaît donc que ce français basique ne saurait être dissocié du langage, vocabulaire spécifique des différentes disciplines et du

métalangage qui induisent la nécessité d'un enseignement en FLS et ce dès l'inclusion des élèves.

- L'acquisition du langage est la première priorité pour les enseignants avant l'acculturation à un nouvel environnement culturel et parmi les compétences à travailler, la compréhension apparaît comme prioritaire. Ainsi « à la question « avez-vous des critères spécifiques d'évaluation ? », le mot compréhension revient 7 fois sur 13 et fait partie intégrante du premier critère. En d'autres termes, plus de la moitié des enseignants pensent immédiatement à la compétence compréhension, que ce soit pour de la compréhension orale ou de la compréhension écrite »
- La seconde compétence langagière à travailler en priorité pour les enseignants est la production : « nous pouvons noter qu'avec 40% des réponses, l'expression orale, activité de production, suit de près la compréhension. »

Pour conclure sur le résumé de l'analyse de terrain de Rougé, il est intéressant de noter que contrairement à ce que l'on aurait pu croire dans un système scolaire dans lequel la part de l'écrit est très importante ce sont les compétences langagières orales de compréhension et production orales qui sont visées en premier lieu par les enseignants.

Après avoir fait un point sur la nécessité d'analyser les besoins des apprenants et fait un état des lieux à partir des résultats de Manon Rougé nous allons présenter la matrice sur laquelle nous baserons dans la dernière partie afin de présenter un système tutorial cohérent.

Nous allons à présent analyser les données recueillies lors de notre enquête auprès des enseignants puis nous mettrons ces résultats en perspective avec le point de vue institutionnel et administratif qui a émergé lors des entretiens que nous avons menés.

2. Connaissance du public EANA par les enseignants de classe ordinaire

Comme indiqué précédemment, l'échantillon des enseignants ayant répondu au questionnaire est pluridisciplinaire et lorsque l'on compare les catégories d'âge et le nombre d'années d'enseignement, on note que les enseignants ayant répondu ont eu une carrière qui semble linéaire.

Près 12 % d'entre eux ont moins de 40 ans et sont en début de carrière, les 87,8 % restants enseignants depuis plus de 10 ans. 65,9 % des interrogés ne disposent pas d'une UPE2A dans leur établissement ou bassin.

Ils sont pour la plupart affectés dans un établissement fixe, ce qui leur permet d'avoir une vision assez précise du fonctionnement interne de celui-ci. Seul 4,9% des enseignants n'ont jamais accueilli d'EANA au sein de leur classe.

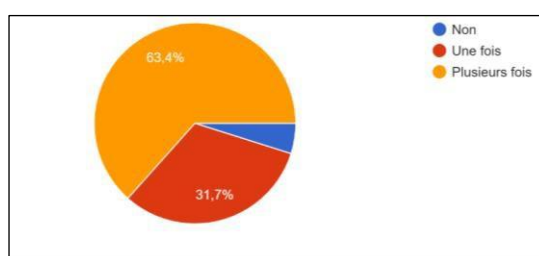


Figure 7. Enseignants ayant déjà accueilli un élève allophone

Le nombre d'élèves accueilli à la fois dépend de la présence d'une UPE2A au sein de l'établissement : « 8 à la fois, plus de 10 » par exemple. Toutes les autres réponses indiquent qu'on est bien en présence d'EANA dans des collèges isolés : « un à chaque fois, jamais plus d'un par classe » ou dans des petits modules mais avec un accueil régulier « 50 en tout au long des années mais jamais plus de trois dans une même classe »

3. *Prise en charge des EANA : pratiques d'accueil au sein de l'établissement*

Deux types de questions ont été posées quant à la prise en charge des EANA : l'accueil plus général au sein de leur établissement et l'accueil et leurs pratiques au sein de leur classe.

3.1. *L'arrivée de l'élève*

Au niveau de l'accueil, nous avons interrogé les enseignants sur comment les enseignants ont été averti de l'arrivée de l'élève :

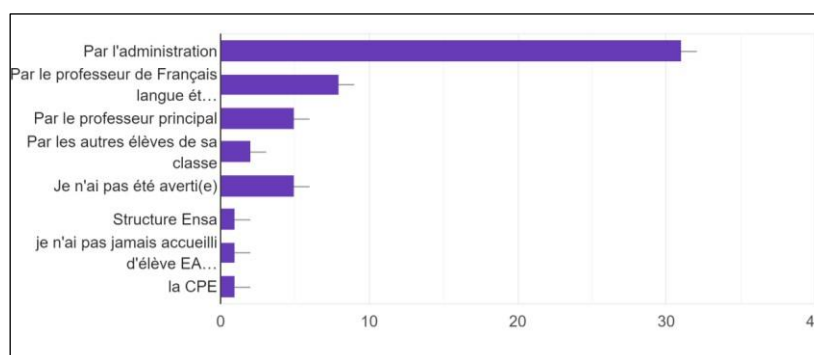


Figure 8. Diffusion de l'information de l'arrivée d'un EANA

On s'aperçoit que l'information de l'arrivée de l'élève est parvenue à presque l'ensemble des professeurs d'une façon traditionnelle : via l'administration, le professeur de FLE lorsqu'il y a UPE2A, le CPE ou le professeur principal. On se rend compte que l'information est parfois multicanale ce qui montre une bonne communication au sein de l'établissement.

En revanche, il faut tout de même relever que 17,1 % des enseignants indiquent n'avoir pas été averti de l'arrivée d'un EANA ou l'avoir été par le biais des élèves de la classe ce qui démontre un dysfonctionnement ou du moins un manque de culture d'accueil dans les établissements accueillant de façon irrégulière des élèves allophones.

3.2. *La prise en charge des EANA en FLE*

Au niveau de la prise en charge en FLE, on s'aperçoit qu'il y a eu une bonne prise en charge de ces élèves au niveau des cours de FLE

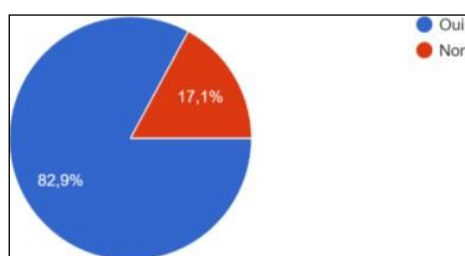


Figure 9. Élèves ayant bénéficié d'une prise en charge en FLE

Même si nous neutralisons les retours des interrogés enseignant dans un établissement ayant une UPE2A, le pourcentage de prise en charge est de 74 %.

Nous avons affiné ces réponses en interrogeant les enseignants sur le temps de latence de la prise en charge de ces élèves en cours de FLE.

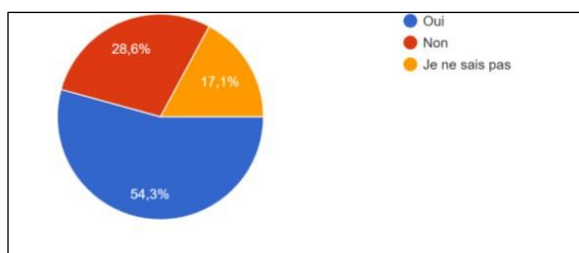


Figure 10. La mise en place des cours de FLE a-t-elle été rapide ?

Les retours sur cette question sont intéressants et recourent le constat que nous avons fait lors de l'entretien avec le CASNAV de Grenoble. Si on neutralise les établissements bénéficiant d'une UPE2A, le taux de pourcentage de oui passe de 54,3 % à 42 %.

On s'aperçoit donc que la mise en place de cours de FLE se fait mais que le temps de latence en revanche peut être long pour 28,6 % (taux qui remonte à 35,71% si les UPE2A sont neutralisées) ou que les enseignants ignorent même si ces élèves bénéficient de FLE pour 17,1 % (taux de 25 % lorsque les UPE2A sont neutralisées).

La mise en place d'un outil tel que *Plus belle la vie au collège* est donc tout à fait justifiée lorsqu'on observe ces résultats.

4. *Quel travail d'équipe autour de l'accueil d'un élève allophone ?*

4.1. *Le bilan initial*

Au niveau du bilan initial établi par le CIO, les résultats montrent que la présence d'une UPE2A n'influe absolument pas sur l'accès au bilan initial établi par le CIO lors du positionnement FLE établi à l'arrivée de l'élève allophone.

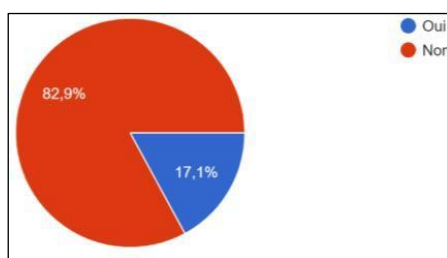


Figure 11. Accès au bilan initial établi par le CIO ?

Ce résultat est à mettre en corrélation, avec les liens existants entre les cours de FLE lorsqu'ils existent et le reste des disciplines au sein de l'équipe pédagogique.

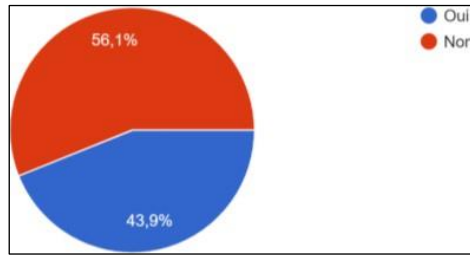


Figure 12. Lien entre le cours de FLE et les autres disciplines ?

Une fois encore, il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de porosité entre le cours de FLE et les autres disciplines quel que soit le type d'établissement. Ce résultat est conforté par les réponses données à la question : Vous a-t-on transmis des informations pour aider les élèves à faire le lien vers vos cours ?

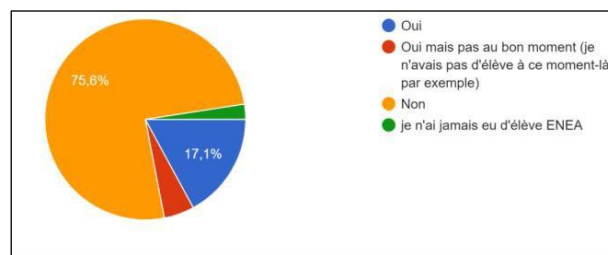


Figure 13. Transmission des informations pour aider les élèves à faire le lien vers la classe ordinaire

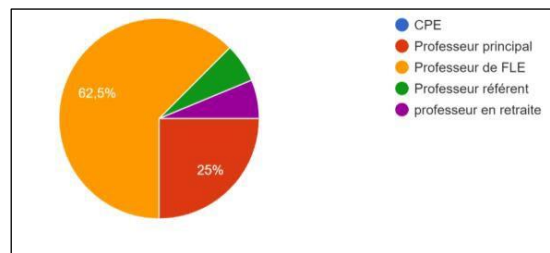


Figure 14. Identité du médiateur entre les cours de FLE et les autres disciplines

Lorsqu'il y a un lien, c'est le professeur de FLE qui le fait dans 62,5% des cas : c'est donc seulement lorsque les cours sont déjà mis en place ou qu'une UPE2A existe au sein de l'établissement que ce lien existe. Lorsque les cours de FLE n'ont pas été mis en place on peut donc en déduire qu'il n'y a pas vraiment de protocole établi : le CPE, le professeur principal ou un professeur référent, voire un intervenant extérieur se charge de cette médiation.

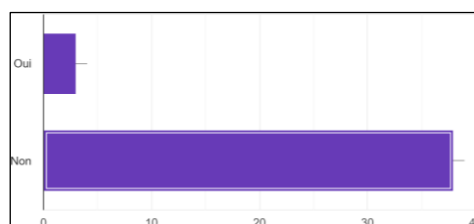


Figure 15. Pourcentage d'établissement ayant mis en place une réunion d'équipe

Dans 92,7 % des cas, les équipes pédagogiques ne se sont pas réunies afin d'échanger sur le profil de l'élève et sur la posture collective mise en place afin d'accueillir et accompagner cet élève et ce alors que des cours de FLE sont mis en place avec plus ou moins de temps de latence. On peut donc en déduire ce qu'il en sera dans un établissement isolé qui n'a aucune connaissance de ce type de public. Nous comparerons ce résultat dans l'analyse des entretiens avec la vision institutionnelle et celle des cheffes d'établissement que nous avons pu rencontrer.

4.2. *Sensibilisation des enseignants à l'accueil des EANA*

Nous allons à présent analyser les réponses apportées aux questions relatives à la sensibilisation que les enseignants ont pu avoir quant à l'accueil d'EANA au sein de leur établissement mais aussi de leur classe afin de pouvoir établir si l'apport théorique qui a pu être apporté vient de l'institution ou de recherches personnelles faites par l'enseignant dans le cadre de sa préparation de cours.

Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants s'ils avaient été sensibilisés à l'accueil de ce type d'élèves à besoins particuliers :

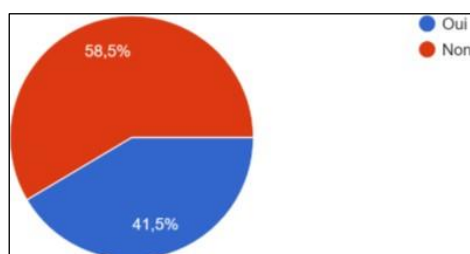


Figure 16. Sensibilisation à l'accueil des EANA ?

Nous voyons, encore une fois, que quel que soit le type d'établissement ou la présence d'enseignants de FLE, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été sensibilisés à la prise en charge des élèves allophones.

Nous avons souhaité affiner cette réponse en demandant aux enseignants qui ont été sensibilisés par quelle type d'actions ils l'ont été :

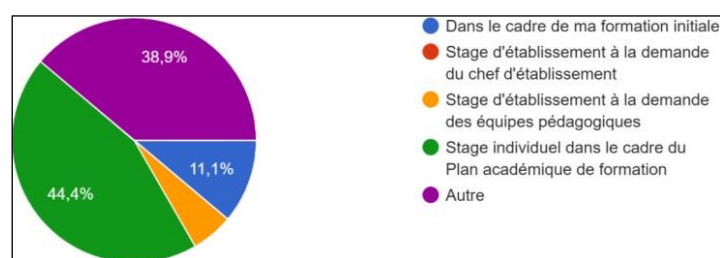


Figure 17. Type de sensibilisation reçue sur cette thématique

Le retour des 18 enseignants qui ont renseigné cette question est qu'à 61 % ils ont été formés par l'institution dans le cadre de leur formation initiale pour les collègues en début de carrière et dans le cadre de la formation continue pour les autres. Les enseignants se sont emparés de cette notion à titre individuel dans le cadre des Plans académiques de formation pour 44,4% d'entre eux.

Il est intéressant de souligner que les stages d'équipes ne représentent que 5,6% des formations demandées : une acculturation des établissements passera forcément par ce type de formation. C'est donc un levier possible pour acculturer les établissements isolés.

Une autre donnée pertinente sont les 38,9% « Autre » qui confortent l'idée que les enseignants font la démarche de se former seul dans le cadre de la formation continue en stage à inscription individuelle ou dans le cadre de la formation tout au long de la vie en allant chercher l'information ou la formation hors du cadre institutionnel.

La dernière question posée sur cette sensibilisation porte sur la mise en place d'un protocole d'accueil au sein de l'établissement, imposé par le cadre institutionnel ou interne à l'établissement.

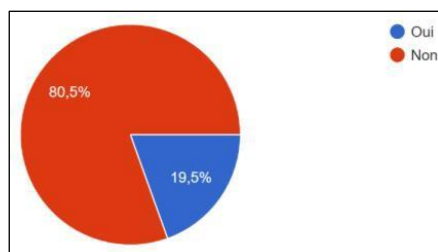


Figure 18. Existence d'un protocole pour l'accueil des EANA

Pour 80,5% des interrogés, il n'existe pas de protocole établi pour l'accueil des EANA. Nous confronterons et croiserons ce résultat avec le retour d'expérience des 3 sujets interrogés lors des entretiens afin de dresser un bilan exhaustif sur cette question.

Afin d'affiner cette question, nous avons demandé aux interrogés ayant répondu oui à la question précédente de décrire ce protocole. Voici les éléments principaux décrits par les 9 réponses reçues :

- Accueil par un collègue référent : professeur de FLE, poste spécifique, chargé de mission CASNAV. Ce n'est pas toujours suffisant en termes d'heures attribuées mais cela permet de positionner l'élève, d'organiser l'emploi du temps et de transmettre des préconisations pédagogiques à l'équipe
- Un camarade est référent pour l'adaptation
- Professeurs volontaires non spécialistes

On s'aperçoit qu'en dehors des établissements avec UPE2A, il n'existe pas de protocole établi.

4.3. Adaptation des pratiques dans les disciplines ordinaires

4.3.1. Quelle adaptation en classe ordinaire ?

Nous avons ensuite orienté les questions du questionnaire vers l'adaptation des pratiques de classe en classe ordinaire.

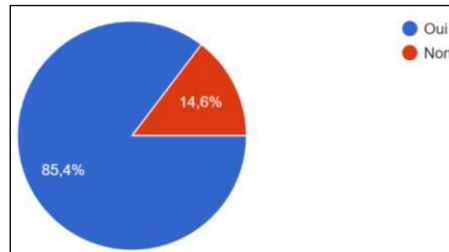


Figure 19. Adaptation du cours ordinaire aux EANA

On voit que 85,4 % des enseignants adaptent leur cours lors de l'arrivée des EANA. Pour cette question, les interrogés ont indiqué faire des photocopies de cours (18,9 %), donner une aide type fiche à trous etc.. (45,9 %) ou faire d'autres adaptations (51,4%) mais sans dire en quoi elles consistent. 24,3 % des interrogés indiquent ne pas avoir su comment aider l'élève.

Afin d'affiner cette réponse, nous avons demandé si les enseignants savaient où chercher des aides.

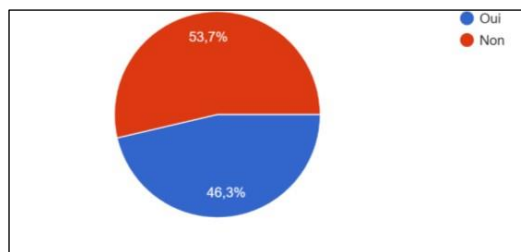


Figure 20. Personnes sachant où chercher des aides pour adapter son cours

On s'aperçoit une fois encore que plus de la moitié des enseignants ne trouvent pas l'information bien qu'ils aient tous une idée d'où chercher.

En effet, nous avons formulé un double embranchement suite à cette question, qui revenait à peu près à la même problématique :

- Si oui, où avez-vous trouvé ces aides ?
- Si non, qu'est-ce- qui aurait pu vous aider selon vous à mieux prendre en charge cet élève ?

On s'aperçoit que dans les deux cas, les enseignants pensent pouvoir trouver de l'aide auprès de :

- Collègues plus expérimentés, ayant eu une expérience avec les EANA ou spécialistes de FLE
- Forums de professeurs style web lettres
- Sites spécialisés en Fle : le point du FLE
- Ressources du CASNAV ou manuels spécialisés FLE

Les collègues ayant répondu non pressentent les personnes vers lesquelles ils pourraient se tourner (CASNAV, UPE2A, personnes ressources, concertation) ou les ressources qui pourraient les aider mais ne finalisent pas leur démarche visiblement puisqu'ils répondent non à la question initiale.

Ils présentent également les leviers qui pourraient les aider : une concertation ou formation ou un échange de pratiques avec d'autres collègues « *Une formation ! Des conseils, la visite du CASNAV ? / Des conseils pédagogiques de personnes ayant expérimenté la différenciation dans leur classe avec des élèves NF* ».

Ils semblent gênés également par le fait de ne pas connaître la langue maternelle de l'élève : « *Que je sache mieux parler l'anglais et l'espagnol, connaître sa langue* »

4.3.2. Quel accompagnement proposer pour un bon accueil des élèves au sein de l'établissement ? Au sein de la classe ?

Une fois encore, nos questions sont volontairement redondantes car étant facultatives nous souhaitons recevoir un maximum de réponses et espérons qu'en passant par le biais des freins et leviers nous parviendrons à donner envie aux enseignants de répondre aussi bien à ceux qui voient le verre plein que ceux qui le voient vides.

Il n'est donc pas étonnant que les réponses se recoupent : en effet, si un des freins est par exemple « *l'absence de structure au sein de l'établissement et de formation des enseignants* », nous allons retrouver son pendant dans les leviers facilitateurs sous la forme de « *La création de dispositifs UPE2A dans tous les établissements scolaires / Formation en amont / Sensibilisation et information au équipes pédagogiques* »

Voici les éléments qui apparaissent dans les retours des intéressés :

- Les freins à un bon accueil

Pour cette question, nous avons eu énormément de retours : le nombre d'élèves par classe, la difficulté de différencier, les difficultés à inclure dès les premiers temps sans soutien d'enseignants référents et de travail d'équipe sont pointés ainsi que les besoins de formation.

Le résumé de tous les freins évoqués par les enseignants qui travaillent dans un établissement ne disposant pas d'UPE2A apparait ainsi dans cette réponse :

« L'intégration immédiate dans la classe sur tous les cours me semble inadaptée. Il faudrait pouvoir accueillir l'élève ou les élèves concernés en petit groupe quelques heures par jour et par semaine et leur permettre de suivre seulement quelques cours en groupe complet. A la manière de l'inclusion en Ulis par exemple. L'accueil serait ainsi plus souple et plus adapté. Par ailleurs, le professeur a déjà une trentaine d'élèves de niveau et de situations très divers : comment lui demander de produire de manière impromptue, des cours de FLE à inclure dans sa progression tout en proposant à chacun de progresser à son rythme ? La question des effectifs par classe, des contingents d'enseignants et de la formation continue se pose inévitablement. »

- Les leviers pour faciliter l'inclusion des EANA au sein du collège et en classe ordinaire

Nous avons posé la question pour voir si la différence entre le collège et la classe faisait apparaître des disparités. Il n'en est rien, nous analyserons donc les retours en résumant les points communs soulignés.

Au niveau de l'accompagnement les enseignants interrogés signalent les points suivants :

- **Besoin de communication :**

- Besoin de formaliser un protocole d'accueil avec un diagnostic initial avec une fiche de positionnement, une fiche liaison avec les points forts / points faibles et un cahier de bord unique qui suit l'élève.
- Ils insistent sur la nécessité d'un travail d'équipe, un suivi régulier de ce dont l'élève a besoin

- Un travail avec les parents est aussi important et un levier essentiel d'inclusion
- Lien avec le CASNAV et l'équipe avant l'accueil puis un suivi du CASNAV au moins les premières semaines
- Sensibilisation des équipes mais aussi des autres élèves de la classe

- **Besoin de ressources :**

- Varier les supports et les interlocuteurs : mettre en place une pédagogie différenciée, étayer les supports fournis

- **Mettre en place un tutorat :**

- Le tutorat est abordé sous diverses formes : aide d'un AVS

Bien qu'un élève allophone et un élève en situation de handicap ne soient pas du tout dans les mêmes problématiques, cette réflexion ne manque pas de pertinence dans la réflexion sur l'étayage à mettre en place. Au lieu de travailler en tuyaux d'orgues peut-être pouvons-nous nous inspirer de ce qui est mis en place avec d'autres profils d'élèves.

- Tutorat par un enseignant référent, tutorat par les pairs
- Cette réponse complète l'analyse qu'avait fait Manon Rougé suite aux réponses à la question : *Quel accompagnant pour le dispositif PBLVC ?*

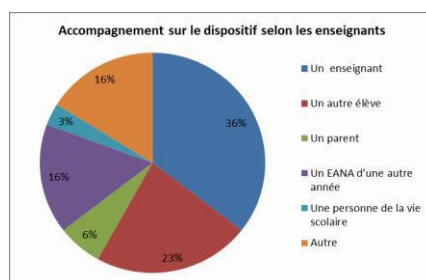


Figure 21. Personnes pouvant accompagner l'EANA sur le dispositif

- Pour 36% des interrogés, il apparaît qu'un enseignant est la personne adéquate pour accompagner les élèves dans ce dispositif. La fonction pédagogique est donc selon eux la fonction tutorale la plus importante à l'heure d'accueillir les EANA. Cette réponse est complétée par 16% des interrogés qui précisent que selon eux cet enseignant doit être « spécialisé en FLE ».
- 23% de réponses font apparaître un accompagnement tutoral par « un autre élève », de préférence natif.

- **Se former**

- Besoins de formation des professeurs accueillants en donnant des pistes de travail pour faire le lien vers les disciplines

Nous avons dans un premier temps fait le point sur le besoin des apprenants en résumant les conclusions de l'enquête de terrain de Manon Rougé. Nous avons dans un second point fait émerger à travers l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants les besoins des enseignants des classes ordinaires quant à l'accueil des EANA dans leur établissement et dans leur classe.

Nous allons maintenant comparer l'analyse que nous avons pu faire à partir des questionnaires avec les entretiens que nous avons menés auprès de deux autres acteurs du terrain :

l'institution et l'équipe administrative d'un collège isolé.

5. Le point de vue de l'institution

5.1. Analyse du cadre contextuel

Nous avons échangé avec une experte pédagogique au niveau académique qui a contextualisé l'accueil des EANA au sein d'un établissement du point de vue de l'institution.

Selon son point de vue, au niveau de l'accueil dans l'établissement, peu importe que les élèves allophones soient scolarisés dans un établissement isolé ou bénéficiant d'une UPE2A.

Les DSDEN et le CASNAV participent au pilotage académique et sont *« garants de l'équité et de l'efficacité de la scolarité prise en charge par l'Education Nationale de ces élèves. »*.

Les DSDEN contactent les établissements lorsqu'un élève va être scolarisé au sein d'un établissement.

Ainsi, tous les élèves à leur arrivée bénéficient d'un positionnement qui permet de préconiser le niveau de scolarisation dans lequel ils sont ensuite inscrits.

« Il n'y a pas d'heures de cours minimales imposées : l'accueil est global avec des livrets en langue d'origine à destination des parents et des éducateurs si ce sont des mineurs isolés afin que tous comprennent comment fonctionne le système scolaire. La prise en charge en termes de cours de français n'est pas la seule prise en charge possible. La préconisation est de 4 heures.

Deux possibilités sont offertes aux chefs d'établissements : contact direct au CASNAV qui accompagne, le bilan CIO peut être envoyé par le coordonnateur départemental. Il existe un cahier des charges qui explique aux établissements comment ces élèves doivent être pris en charge. »

Les coordonnateurs pédagogiques départementaux et le CASNAV viennent en appui dès qu'ils sont sollicités tant au niveau d'apports de ressources et d'informations que dans la mise en place de formations à destination des personnels.

L'institution au travers de l'experte pédagogique insiste néanmoins sur le fait qu'une circulaire académique existe et est transmise en début d'année à tous les établissements, ainsi que différents documents relatifs à l'accueil des élèves allophones. C'est donc aux établissements d'en prendre acte et de solliciter si nécessaire les différents interlocuteurs et de mettre en place un accueil comme pour tout autre élève :

« Il n'y a pas de raison que ces élèves soient moins pris en charge que les autres élèves car c'est indiqué dans les circulaires que tous les établissements reçoivent et qui sont sur l'intranet. Ils peuvent s'adresser à la DSDEN ou au CASNAV pour être accompagnés : l'accès à l'information n'est pas difficile. »

5.2. Quel accompagnement est envisagé pour le dispositif « Plus belle la vie au collège » du point de vue institutionnel ?

- Un but ou des buts visés par ce dispositif ?

Le but premier de ce dispositif tel qu'il a été présenté aux différents étudiants DILIPEM jusqu'à présent était de pallier à l'inégalité de la prise en charge du public allophone dans les établissements isolés ne bénéficiant pas d'une UPE2A et de réduire le temps de latence administratif dans la mise en place des heures de FLE.

Lors du stage et des différentes réunions, est apparu un second but que notre interlocutrice évoque lors de cet entretien : *« créer une culture d'accueil dans l'établissement. On rentre par la langue mais en l'opérationnalisant on voit d'autres pistes apparaître. »*

- Quel système tuteur est envisagé du point de vue de l'institution ?

L'experte pédagogique envisage deux tuteurs dont les fonctions tutorales ne sont pas entièrement définies mais qui pourraient interagir de la façon suivante :

- Un tuteur « plateforme » spécialiste qui :
 - ouvre et anime chaque session du dispositif (à chaque retour de vacances) et intègre si besoin les élèves en cours de session ou les fait patienter jusqu'à l'ouverture de la session suivante,
 - est garant du contenu pédagogique, en interaction avec les tuteurs établissements,
 - anime les classes virtuelles entre les élèves du dispositif et modère le forum,
 - fait un retour sur les travaux déposés.
- Un tuteur établissement professeur ou autre qui :
 - fait l'accompagnement technique car tous les élèves n'ont pas accès au numérique de la même façon et ne sont pas autonomes sur l'outil,
 - vérifie que les 4 heures sont faites,
 - fait le lien avec les enseignants,
 - vérifie que les différentes missions sont réalisées et fait un retour aux collègues de l'établissement de la réalisation de ces évaluations.
- Le tutorat par les pairs n'est pas envisageable selon elle. Il est « *parfois mis en place mais [il entraîne souvent un] désengagement des professeurs dans ces cas-là donc il faut faire attention. [C'est] une des stratégies d'accueil que l'établissement peut mettre en place en termes d'accueil général mais [la référente] ne tient pas à le mettre en place dans ce dispositif.* »
- Quel budget pour le tutorat ?

Le dispositif n'étant pas ouvert, il est difficile à l'institution d'anticiper les moyens alloués. Néanmoins, une réflexion sur la prise en charge du tutorat existe : « *Peut être 4h postes la première année car c'est lourd et moins ensuite une fois que ce sera lancé et qu'on aura eu les retours pour un tuteur plateforme. [Ces 4 heures annuelles serviront à faire un] travail sur l'intervention tutorale.* »

Le financement des tuteurs établissements est pris en charge en heures supplémentaires ou vacations par les établissements.

À aucun moment, notre interlocutrice n'évoque la nécessité de réfléchir en amont à une formation à destination des tuteurs établissements. Elle évoque simplement la création d'un vademecum qui guiderait « pas à pas » le tuteur dans la prise en charge des élèves allophones et dans ses différentes missions.

La formation des équipes n'est pas non plus soulevée : elle est possible pour notre interlocutrice mais ne doit pas être proposée systématiquement.

De la même façon que les établissements peuvent, lorsqu'un besoin émerge, contacter les coordonnateurs pédagogiques ou le CASNAV, les besoins en formation peuvent être suscités par la mise en place du dispositif au sein de l'établissement mais ne doivent pas être anticipés.

Des retours d'expérience, selon elle, ont montré les limites d'apporter une formation à un moment qui n'était peut-être pas stratégique et ont apporté peu de changement des pratiques dans les équipes.

- Quelle diffusion est envisagée ?

Cela ne concerne pas directement notre problématique mais il faut dès le commencement prendre en considération la diffusion qui va être mise en œuvre pour présenter le dispositif.

Le sujet envisage de présenter le dispositif à travers des teasers. En effet, lors du cas projet, un teaser a été réalisé qui a plu à notre interlocutrice. Elle souhaiterait donc créer « *un teaser qui explique le fonctionnement du dispositif aux établissements et aux équipes et un autre à destination des élèves qui leur explique dans leur langue et imagé éventuellement qu'est-ce-que tu vas faire et comment tu vas le faire.* ».

Encore une fois, comme évoqué au niveau de la formation, l'accueil au sein de l'établissement doit être déconnecté, selon l'institution, de la mise en place du dispositif.

Elle ne fait aucune préconisation quant à la mise en place du dispositif, autre que la présentation de l'outil via les teasers, les explications du CASNAV et des coordonnateurs départementaux.

Après avoir évoqué les besoins de l'élève, le point de vue des enseignants et de l'institution quant à l'accueil des EANA et la mise en place du dispositif PBLVC, nous allons terminer en analysant le point de vue du dernier acteur de terrain : les chefs d'établissements.

6. Les besoins au niveau de l'accueil des EANA et la mise en place du dispositif du point de vue des chefs d'établissements

6.1 Sensibilisation à la problématique de l'accueil du public des EANA

La première chose qu'évoque la première cheffe d'établissement est le fait qu'elle n'a bénéficié d'aucune sensibilisation sur l'accueil du public EANA :

« Sur mes 10 années d'enseignement, je n'ai jamais été sensibilisée ni sur l'existence d'élèves qui arriveraient sur un « parcours FLE » ni même à la nécessité de l'adaptation du cours pour des élèves à besoins particuliers. Je n'ai pas le souvenir d'avoir été sensibilisée par le chef d'établissement ou une équipe quelconque ou qu'il y ait eu des formations établissements sur ces points-là. »

En tant que cheffe d'établissement depuis 11 ans, elle n'a bénéficié d'aucune formation ni proposée ni obligatoire sur l'accueil des élèves à besoins particuliers ni sur le pilotage d'un établissement sur cette thématique en tant que 1^{er} pédagogue de l'établissement. Elle souligne le lien très important à faire entre des problématiques individuelles et des problématiques collectives de classe. Elle l'a fait à partir de ses lectures, apprendre par elle-même, son bon sens et les liens avec les infirmières.

La seconde cheffe, en formation initiale de chef d'établissement, n'a jamais été non plus formée à cela. Elle n'a reçu « *strictement aucune formation concernant l'arrivée dans un établissement de ce type d'élèves à besoins particuliers. En début d'année, lorsqu'on a accueilli le petit Alvaro, l'établissement n'a reçu aucune information, c'est moi qui ai dû aller chercher la DEL (délégation des élèves) et ils nous ont renvoyé la circulaire.* »

Les deux sujets s'accordent sur le fait que les chefs d'établissements auraient besoin

« d'une formation conséquente sur les élèves à besoins particuliers, sur les différents leviers, sur ce qu'en tant que chef d'établissement on doit imposer aux enseignants pour s'approprier les choses et que cela ne soit pas

juste une circulaire que l'on transfère. Il est plus facile d'obtenir l'adhésion des équipes à tel ou tel aménagement pour un élève lorsqu'on explicite plutôt que lorsque l'on impose ».

6.2 De l'importance de recevoir une information ciblée et au moment opportun

6.2.1. Un flux d'information institutionnelle discontinu

Les deux cheffes reconnaissent que l'institution diffuse toutes les informations nécessaires à l'accueil des EANA (lettres de rentrée, circulaire de la DGESCO sur préparation de rentrée, code de l'éducation). Les établissements reçoivent la circulaire de rentrée et les informations sur le DELF.

Elles conviennent que bien sûr il leur appartient de se tenir informée sur l'accueil de tous les élèves mais elles soulignent néanmoins la réalité du terrain : *« Tout existe et c'est notre boulot d'aller consulter et s'informer mais le quotidien (fin de trimestre etc...) fait que les semaines défilent très vite : il faut du concret, du pratique. ».*

De plus, ces dernières années, les chefs d'établissement ont remarqué que l'information par mail et les pièces jointes sont démultipliées sur de nombreuses thématiques : juridiques, financières et pédagogiques etc... ce qui accentue cette sensation d'un excès d'information.

Il faudrait, selon elles, pour pallier à cet écueil, qu'à partir du moment où l'établissement reçoit des primo-arrivants la DSDEN ou le rectorat propose de les réunir pour répondre à toutes les questions qu'ils pourraient se poser. De même, elles seraient favorables à ce qu'une fois par an, les établissements accueillants des EANA et loin des structures spécialisées se réunissent et puissent avoir un échange de pratiques concernant l'accueil de ce public. Il est, en effet, difficile de se rappeler quelle circulaire reçue en début d'année concerne l'arrivée de tel élève. Il faudrait une espèce de « pack de rentrée » mais distribué au moment de l'arrivée de l'élève et non perdu au milieu d'une foule d'autres circulaires.

6.2.2 Information vs mise en application

Les établissements isolés ont une problématique particulière concernant l'accueil des EANA : il n'y a *« pas d'habitudes ni de réflexes car c'est un accueil occasionnel : il faut considérer que c'est comme si on en a jamais eu. Les équipes changent donc on a zéro réflexe. »*

Les deux sujets mettent en exergue un second écueil qui explique la difficulté à mettre en place un accueil efficace : bien que recevant diverses informations, aucune information n'est diffusée à leur connaissance en ce qui concerne

« sa mise en application et les leviers qu'on peut soulever. Si les établissements ne vont pas chercher de l'aide auprès du service de formation continue en demandant des formations, il n'y a pas d'info descendante. C'est aux établissements de systématiquement repérer leurs besoins et d'aller chercher la personne qui saura répondre : si un établissement veut rester « lisse » et ne s'occuper de rien, quelque part il le peut ».

6.2.3 Quel accompagnement pour le dispositif ?

Les deux cheffes d'établissement souhaiteraient qu'une procédure similaire à celle mise en place lors des réunions Equipe de Suivi et de Scolarisation (ESS) existe pour l'accueil des EANA et que cette procédure soit liée au dispositif.

Ces réunions ESS sont chapotées par un enseignant référent de la Maison du Handicap (MDH) avec le chef d'établissement, le professeur principal, l'équipe pédagogique, les parents et l'élève. Les documents sont commentés car donner un document comme cela ne sert à rien. Un document accompagne l'accueil de ces élèves.

Les deux sujets envisageraient donc un accompagnement du dispositif tel que :

« L'équivalent des ESS avec la présence aussi du tuteur qui accompagnera l'élève au sein de l'établissement et quelqu'un au-dessus : CASNAV / tuteur pédagogique ? ». En effet, elles estiment qu'« on a besoin d'un bilan initial à faire aux équipes ainsi qu'une présentation de l'outil aux équipes enseignantes concernées. »

La communication est souvent un souci dans les établissements, la réunion de départ est donc essentielle : *« Si elle n'existe pas au préalable il faut l'installer. Il faut faire attention à ce que l'information soit diffusée aux bons interlocuteurs sinon les gens ne les regardent plus ».*

Il est primordial selon leur expérience d'associer les parents. La cheffe d'établissement adjointe (12) évoque ainsi son retour d'expérience des internats d'excellence : *« Une des réussites que j'ai connues avec les internats d'excellence c'est l'association des parents. Dès qu'on implique les parents dans la scolarité des enfants, cela fonctionne bien. On peut être aidé par les fédérations de parents d'élèves. »*

Il est intéressant de noter que les représentants institutionnels sur le terrain partagent la même vision que l'institution quant à la répartition des actions tutorales :

- Un tuteur établissement qui aura une fonction de médiation afin de faire des bilans réguliers (tous les 15 jours) avec le tuteur plateforme, le professeur principal, l'élève et si possible la famille. En ce qui concerne la famille, il faudra faire à minima un bilan initial et un bilan final à l'issue du dispositif.
- Un tuteur « plateforme » expert et garant du contenu pédagogique et interlocuteur de l'établissement quant à l'inscription au dispositif et au suivi pendant toute la session.

L'unique divergence avec le point de vue de l'institution concerne la mise en place d'un protocole d'accueil lié au dispositif :

- L'experte académique souligne l'importance d'un tel accueil mais le déconnecte de la mise en place du dispositif au sein de l'établissement. Cet accueil est de la responsabilité de l'établissement et les EANA doivent être accueillis au sein de l'établissement et selon leur profil comme tout élève de collège.
- Les cheffes d'établissement rappellent la problématique des établissements isolés et pointent qu'un protocole d'arrivée lié à l'inscription au dispositif doit être mis en place. Le fait d'harmoniser les pratiques d'accueil d'élèves à besoins particuliers permet aussi à l'établissement d'acquiescer des réflexes quant à l'accueil de ces élèves.

Nous avons, comme évoqué par Jacques Rodet, croisé les différents points de vue quant aux besoins des apprenants et avons mis en perspective un certain nombre de notions clés à garder en mémoire à l'heure de construire un système tutorial adapté au dispositif *« Plus belle la vie en collège »* et le plus efficace possible.

Nous allons dans le dernier chapitre développer notre proposition.

Chapitre 9. Proposition d'un système tutorial

Dans le chapitre précédent nous avons croisé, les regards des différents acteurs de ce dispositif : institution (au niveau académique et au niveau du terrain), enseignants de classe ordinaire et apprenants (à travers l'analyse de Manon Rougé mais aussi du retour utilisateur que nous avons eu sur le terrain) afin de ne pas nous fier uniquement aux représentations que l'on pouvait avoir a priori des besoins des apprenants lors de la conception du dispositif.

Le système tutorial que nous proposons a été construit suivant les différentes étapes que nous avons évoquées dans la partie 2 :

- Analyse des besoins de soutien des apprenants
- Priorisation des réponses tutorales permettant d'y répondre
- Détermination des profils des tuteurs
- Les outils d'aide

1. Analyse des besoins de soutien des apprenants

Lors de l'analyse que nous avons faite des différentes données recueillies sur le terrain, nous avons pu vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves allophones ont un triple défi :

- Comprendre ce qu'on attend d'eux comme l'indique Rougé :

« Tout élève, francophone comme non francophone, a besoin de comprendre ce qu'on attend de lui pour se constituer en tant que tel (Estival, 2007), c'est-à-dire pour développer des compétences pour comprendre et apprendre, pour accéder au métier d'élève. »⁵²

- S'adapter et s'acculturer à un nouveau système éducatif : *« Changer de pays c'est changer de système éducatif, c'est changer son comportement et ses conduites d'apprentissage, c'est gérer différemment son environnement (Vigner, 2009) ».⁵³*
- Rentrer dans la langue de scolarisation le plus rapidement possible.

La production de ressources devra prendre en compte le manque d'autonomie des apprenants afin que ceux-ci ne sollicitent pas systématiquement un tuteur humain.

Ces trois objectifs vont nous permettre de prioriser les réponses tutorales à apporter aux apprenants afin de les prendre en compte dans la construction des modules et la mise en œuvre du dispositif. Il faudra par ailleurs prendre en compte la particularité du profil de ces élèves quant à l'accès au numérique qui peut être problématique.

⁵² Estival, F. (2007). Autour de l'élève étranger. Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, *Ecarts d'identité*, 110. Grenoble : Adate.

⁵³ Vigner, G, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation, 2009, 223 pp.

2. Priorisation des réponses tutorales permettant de répondre aux besoins de soutien des apprenants

Suite à l'analyse des résultats des différentes enquêtes et en prenant en compte l'éclairage théorique qu'ont pu nous apporter nos différentes lectures de la littérature concernant le tutorat dans un dispositif hybride et en particulier la matrice proposée par Jacques Rodet nous proposons la matrice suivante qui croise pour rappel les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage :

Fonction	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informier sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance au collège et au dispositif	/	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisationnel	/	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage significatives	/
Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompres l'isolement de l'apprenant	Favoriser l'acculturation au nouvel environnement social	Faire prendre conscience de ses habilités à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement l'apprentissage	/	Encourager l'utilisation des outils	/
Métacognitif	/	Faciliter la prise de consciences des états affectifs / tâches	/	/
Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Tableau 1. Matrice tutorale du dispositif « Plus belle la vie au collège »

Compte tenu du profil des apprenants, les deux fonctions primordiales à prendre en compte seront bien sûr les fonctions d'accueil, motivationnelle et socio-affective. Nous allons maintenant déterminer le profil des tuteurs afin de voir comment les différentes fonctions tutorales pourront être réparties. Nous expliquerons également comment les outils d'aide pourront également prendre en charge ou venir en soutien sur certaines fonctions tutorales afin que les tuteurs humains ne soient pas systématiquement sollicités.

3. Détermination des profils des tuteurs

Le système tutorial se base sur la répartition des différentes fonctions tutorales entre deux tuteurs humains: le tuteur « plateforme » qui est complètement à distance et gère le groupe qui participe à la session en cours au niveau académique et le tuteur « établissement » qui se trouve dans l'établissement de l'élève. Le dispositif prend également en charge une partie des fonctions tutorales et nous avons donc anticipé et pris en compte ces besoins afin de faciliter la mise en œuvre du dispositif et d'aider les deux tuteurs.

Nous allons nous intéresser en premier lieu au premier profil, le tuteur « établissement ».

- Le tuteur « établissement » va prendre en charge les fonctions tutorales suivantes :

- Fonction d'accueil et d'orientation

Sur le plan cognitif, c'est le tuteur qui va accueillir et orienter l'élève sur un parcours de niveau A1 ou A2 sur le dispositif à partir de l'évaluation diagnostique initiale établie par le tuteur « plateforme ». C'est lui qui accompagne l'élève lors de la présentation générale du dispositif et qui lui en explique le fonctionnement. Il a aussi une fonction de médiation entre l'équipe pédagogique et le tuteur « plateforme » afin de faciliter la communication et de permettre le suivi de ce que fait l'élève lors des 4h hebdomadaires.

C'est évidemment la priorité absolue dans les premiers temps étant donné le peu d'autonomie des élèves.

- Fonction organisationnelle

Le tuteur « établissement » facilite la planification de l'apprentissage. C'est lui qui accueille l'élève en début de chaque semaine et qui introduit la thématique. Il est le garant de la réalisation des activités proposées et de la mission, il aide l'élève à planifier le rendu des différents travaux.

Sur le plan motivationnel, il adapte son accompagnement pour favoriser le processus d'autonomie. Nous verrons plus tard qu'il est aidé dans cet accompagnement par différents outils prévus dans le dispositif. C'est également lui qui accueille l'élève en début de chaque module, en début de semaine, et qui introduit la thématique.

- Fonction socio-affective -motivationnelle

Sur le plan socio-affectif il participe à rompre l'isolement de l'apprenant en l'accompagnant et en faisant un suivi régulier de ce que fait l'apprenant. Il est comme nous l'avons dit le médiateur entre les différents acteurs et participe aux différents bilans.

Sur le plan motivationnel il favorise l'acculturation au nouvel environnement social que constitue le nouveau système éducatif. Il soutient l'élève et l'aide si nécessaire à demander de l'aide (au tuteur « plateforme », à ses professeurs etc...)

C'est la fonction que le tuteur « établissement » doit mettre en œuvre en priorité afin de rassurer l'élève.

- Fonction technique

Sur le plan cognitif, il aide l'élève à maîtriser l'environnement d'apprentissage. Il en a donc une bonne connaissance. Sur le plan motivationnel, il encourage l'utilisation de l'outil notamment l'oralisation des consignes, l'utilisation du dictionnaire bilingue et le forum.

- Fonction métacognitive

Dans un dispositif de 6 semaines et dans les premiers temps de scolarisation, le plan métacognitif est le plan le plus difficile à prendre en compte.

Néanmoins, en participant aux différents bilans, le tuteur « établissement » en relai du tuteur « plateforme » et via la fiche bilan peut aider l'élève à prendre conscience de ses ressentis par rapport aux tâches proposées.

Le second profil est le tuteur « plateforme ».

- Le tuteur « plateforme » va assurer les fonctions tutorales suivantes :

- Fonction Accueil et orientation

Le tuteur « plateforme » informe lui aussi les différents acteurs sur le dispositif de formation. Il fait le lien avec le tuteur « établissement » et le seconde si nécessaire en répondant aux questions qu'il pourrait se poser via un forum dédié. Sur le plan socio-affectif, il accueille le groupe d'élèves, qui suivent le dispositif dans les différents établissements, via une classe virtuelle et initie la construction d'un sentiment d'appartenance au groupe classe. Les élèves, à travers les différents regroupements à distance se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls élèves allophones et qu'ils font partie d'un groupe classe qui durera au moins 6 semaines en plus de leur groupe classe au sein du collège. Les élèves découvrent par les activités proposées dans ces classes virtuelles, les travaux de leurs camarades et peuvent interagir avec eux.

- Fonction pédagogique

Suite aux entretiens, nous avons établi que ce tuteur est le garant du contenu pédagogique du dispositif. Il est donc enseignant spécialisé et a une bonne connaissance du public et du dispositif. Sur le plan cognitif, c'est lui qui apporte les réponses ou les suscite et qui propose une remédiation si nécessaire. Sur le plan socio-affectif, il facilite bien sûr la collaboration entre les apprenants via les différents outils à sa disposition.

- Fonction organisationnelle

Sur le plan socio-affectif, c'est lui qui régule la dynamique de groupe en décidant de la fréquence des classes virtuelles, qui y accède, s'il propose des moments individuels etc...

- Fonction socio-affective et motivationnelle

Sur le plan socio-affectif le tuteur « plateforme » par l'animation des classes virtuelles participe à rompre l'isolement de l'apprenant. Il modère également le forum qui permet aux élèves d'échanger, parfois même dans leur langue maternelle s'ils le souhaitent et que d'autres élèves parlent la même langue.

Le tuteur « plateforme », sur le plan cognitif, personnalise le soutien à l'apprentissage et détermine à partir du bilan initial et du profil de l'élève quel parcours A1 ou A2 il doit réaliser selon les semaines. Il peut également décider d'étayer si nécessaire par un exercice supplémentaire les activités proposées.

Sur le plan métacognitif, par les retours personnalisés et en groupe qu'il fait, il peut aider l'élève à prendre conscience de sa capacité à collaborer.

- Fonction métacognitive

Comme indiqué précédemment, cette fonction sera la plus difficile à appréhender compte tenu du profil particulier des élèves et de la temporalité. En participant aux différents bilans, le tuteur « plateforme » aide le tuteur « établissement », via la fiche bilan à faciliter la prise de conscience de l'élève par rapport aux tâches proposées.

- Fonction d'évaluation

Sur le plan cognitif, c'est lui qui annonce et explicite si nécessaire les critères d'évaluation.

Sur le plan socio-affectif, il produit des rétroactions sur les travaux rendus, toujours à portée formative et non sommative. Sur le plan motivationnel il encourage tout comme le tuteur « établissement » et félicite lors de la réalisation des tâches, indépendamment de la réussite. Il fait un bilan qui est présenté par le tuteur « établissement » au professeur principal, à l'élève et sa famille. Ce bilan et les différents retours qu'il peut faire tout au long des 6 semaines participent sur le plan métacognitif à aider l'élève à s'autoévaluer.

Nous voyons donc que deux tuteurs se répartissent un certain nombre de fonctions tutorales. Les actions tutorales seront plus ou moins développées étant donné que le dispositif est court, seulement 6 semaines voire moins si un professeur de FLE/FLS est nommé entre temps. En effet, dans ce cas-là, c'est le professeur de FLE qui prend en charge l'élève et décide de la progression pédagogique appropriée. La mission des deux tuteurs n'en demeure pas moins primordiale dans ces premiers temps d'accueil des EANA dans un établissement isolé.

Afin d'aider les tuteurs dans leurs différentes tâches, nous avons inclus dans le dispositif un certain nombre d'outils qui vont permettre de répondre à certains besoins de l'élève afin que celui-ci acquière de l'autonomie et sans qu'il ne sollicite un tuteur humain.

4. *Quels outils d'aide sont inclus dans le dispositif et à quels besoins répondent-ils ?*

Comme nous l'avons vu dans la partie 2 concernant l'ancrage théorique, quatre types d'outils permettent de se centrer sur le contenu, sur la manipulation du logiciel ou sur les stratégies à mettre en œuvre : les outils conceptuels, les outils d'autorégulation, les outils de navigation, les outils de communication et les outils d'aide.

Nous ferons la distinction entre les outils à destination des élèves, et venant alléger la tâche des tuteurs humains, et ceux à destination des tuteurs eux-mêmes.

4.1 *Les outils à destination des élèves*

4.1.1 Les outils conceptuels

Ces outils centrés sur le contenu, permettent d'apporter une aide significative au tuteur « plateforme » en ce qui concerne plusieurs fonctions tutorales.

- Fonction pédagogique

Sur le plan motivationnel, ces outils permettent d'apporter des informations relatives au contenu sous forme d'explications. Pour ce faire, il faut proposer des activités d'apprentissages signifiantes qui prennent en compte les particularités des besoins des apprenants.

Ainsi, suite aux observations en classe de Manon Rougé, lors de son stage de M1, nous avons choisi de favoriser l'acquisition de compétences de compréhension orale en priorité. Nous avons

donc privilégié les documents de type audio et audio-visuel, lesquels permettent par ailleurs aux EANA de se familiariser avec les codes sociolinguistiques de leur nouvel environnement scolaire.

Compte tenu du profil très hétérogène du public cible, nous avons cherché des ressources existantes, qui compte tenu du contexte et du public, étaient le plus souvent fabriquées afin d'obtenir des séquences avec un débit adapté et dans un environnement sonore préservé.

Par ailleurs, nous nous sommes également posé la question de savoir quelles informations sont nécessaires aux élèves ?, à quel moment faut-il les introduire ? et comment les introduire ?

Sur le plan cognitif, il est en effet pertinent que les informations proposées soient bien organisées et facilement accessibles afin de réduire le coût cognitif exigé pour les mobiliser.

Nous avons choisi d'apporter une aide à plusieurs niveaux :

- Un avatar qui représente l'élève et qu'il peut solliciter afin d'obtenir une information relative au contenu (définition, exemple)



Figure 22. Position d'attente de l'avatar



Figure 23. Position d'aide, au survol de la souris

Nous avons adopté une approche utilisateur afin de choisir l'avatar et la position d'aide en allant présenter à des élèves d'UPE2A les différents avatars et positions auxquelles nous avons pensé. Cette approche nous a permis de tester auprès du public cible nos différentes hypothèses. Après un vote cet avatar, les accessoires et les deux positions du corps ont été choisies par les élèves.

- Des aides qui apportent une explicitation, illustrent une définition ou donnent un exemple

Lorsque l'élève survole l'aide il accède, lorsqu'elle est prévue, à une diapositive d'aide. Cela lui permet de gagner en autonomie et de ne pas solliciter l'aide du tuteur établissement systématiquement. Ces diapositives visent à illustrer du vocabulaire ou une définition afin de l'expliciter sans nécessité d'utiliser un bagage langagier que l'élève ne maîtrise pas encore.

Ci-dessous, en voici deux exemples :



Figure 24. Explication de la définition
« ville de Montpellier »



Figure 25. Explication du vocabulaire

- Des fiches outils, introduisant des ressources lexicales ou grammaticales permettant d'apporter de nouvelles connaissances langagières.

Ces fiches entièrement oralisées et didactisées permettent aux apprenants d'acquérir des notions lexicales ou grammaticales afin de pouvoir réaliser les activités proposées. Elles sont proposées en amont de l'activité. Lorsque le feedback indique qu'il y a eu des erreurs, la fiche leçon correspondante à l'activité apparaît dans une fenêtre pop-up.

Elles sont consultables à tout moment en cliquant sur l'icône qui se trouve sur le bandeau principal :



Figure 26. Icône de la fiche saison 1

Elles sont également téléchargeables en format PDF afin que les apprenants puissent les imprimer et les conserver. Elles participent donc sur le plan cognitif à personnaliser le soutien à l'apprentissage puisque l'apprenant peut imprimer la fiche correspondant à son niveau A1 ou A2.

Nous avons élaboré avec l'équipe du cas projet 7 fiches outils pour la saison 2.

Dans le cadre de notre stage, nous avons réalisé 8 fiches outils (cf. Annexe 17, p. 138) qui introduisent des notions grammaticales ou lexicales.

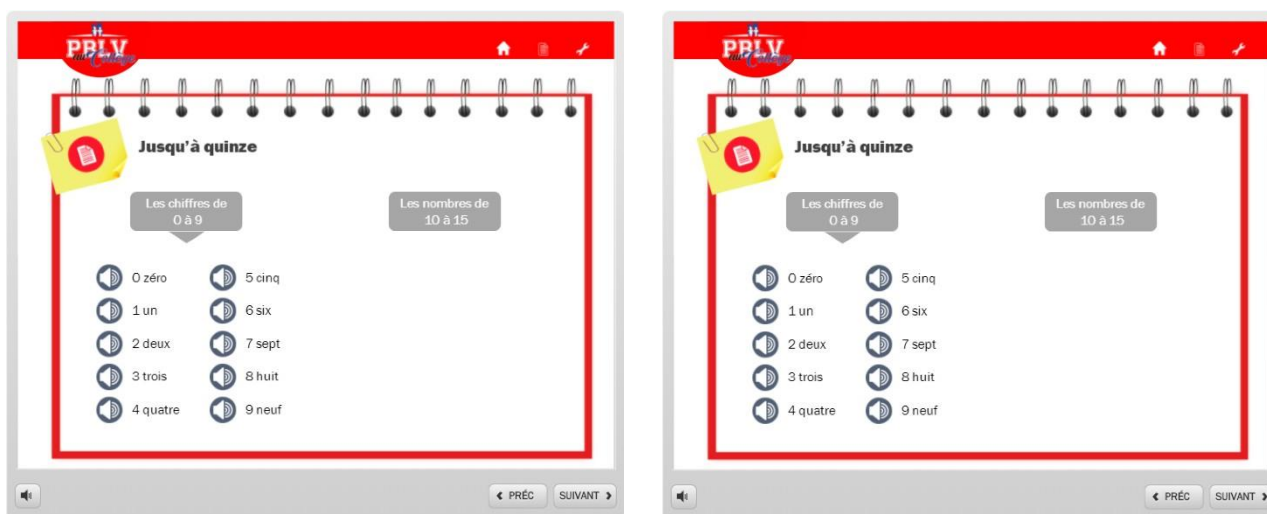


Figure 27. Fiche outil « Jusqu'à quinze »

Ces fiches introduisent également des exemples pour aider les apprenants à s'acculturer à leur nouvel environnement social :

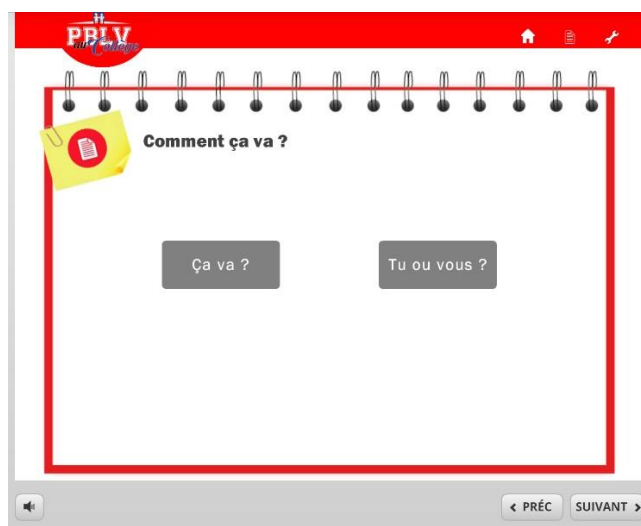


Figure 28. Fiche outil « Comment ça va ? »

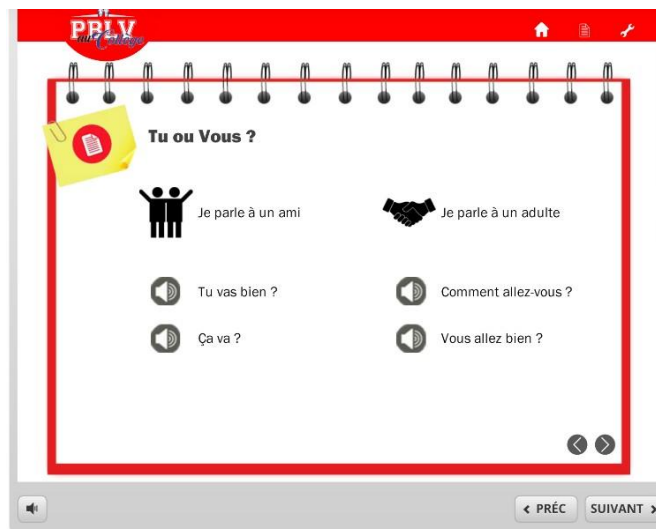
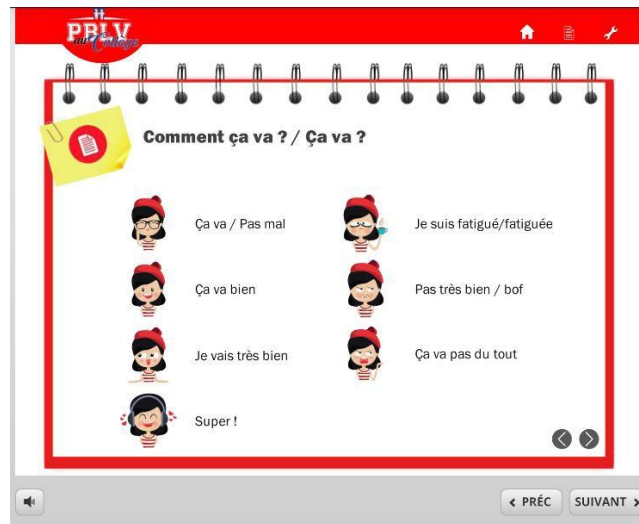


Figure 28. Fiche outil « Comment ça va ? »

- Fonction socio-affective, motivationnelle

L'outil permet de soutenir l'apprenant sur le plan cognitif en personnalisant le soutien à l'apprentissage à travers l'oralisation et la traduction des consignes, la mise à disposition d'un traducteur en ligne vers leur langue maternelle, la personnalisation du parcours avec des fiches outils selon le niveau de l'apprenant A1 ou A2 ou les diapositives de choix d'activité.

- Les consignes

Toutes les consignes des deux premières semaines de notre dispositif sont à la fois écrites et oralisées. Nous avons choisi de nous rapprocher au plus près du français de scolarisation utilisé en classe via un recueil de données le plus exhaustif possible réalisé par Manon Pouyol, une étudiante de M1 DILIPEM, qui a réalisé son stage de M1 au CASNAV en même temps que nous et qui est allée observer des classes ordinaires. Lors de son observation de différents cours de classe ordinaire, elle a relevé les verbes de consignes revenant le plus souvent afin que les apprenants puissent se familiariser avec ces consignes dès la première semaine de leur immersion. Ces consignes seront oralisées, traduites dans leur langue première, et associées à des pictogrammes afin de favoriser leur mémorisation et créer des automatismes.

Comme mentionné plus haut, notre dispositif aura une entrée plurilingue, laquelle se fera notamment par la traduction orale des consignes en différentes langues dont :

- L'albanais
- L'anglais
- L'arabe
- L'espagnol
- L'italien
- Le lingala
- L'ourdou
- Le portugais
- Le romani

La réalisation de ces consignes dans les langues sources s'est faite en collaboration avec les UPE2A de l'académie pendant notre stage. Les élèves des UPE2A dans lesquelles nous avons été accueillies avec Manon Pouyol ont eux-mêmes traduit les différentes consignes du dispositif, après avoir testé l'activité. En effet, nous avons pensé que si un élève parvient à effectuer la tâche avec la consigne uniquement dans sa langue première, cela signifie que celle-ci est valide.

Chaque enregistrement a été vérifié, et ce de deux manières possibles : soit par une tierce personne maîtrisant la langue source soit par la validation par les pairs.

L'oralisation des consignes permet à l'apprenant de faire le lien entre ce qu'il entend et ce qui est écrit et le fait qu'une partie des consignes soient oralisé dans sa langue maternelle lui permet de ne pas solliciter les tuteurs quant à la réalisation des activités. Cela lui permet aussi d'acquérir un minimum de vocabulaire lié aux consignes.

Un travail sur les consignes est fait également dans la capsule qui annonce les objectifs de la semaine suivante.

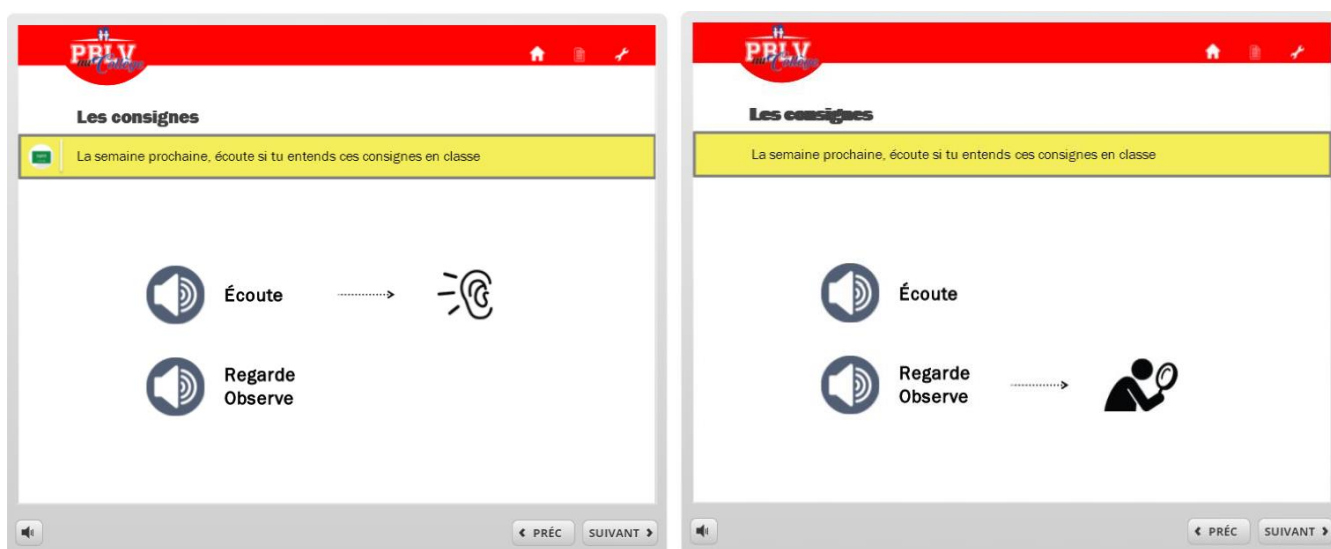


Figure 29. Les consignes – saison 1

Nous avons beaucoup travaillé les consignes. Pendant le cas-projet, Laurence Parry nous a demandé de simplifier nos consignes qui étaient trop difficiles à comprendre. Nous avons, également retravaillé la présentation des consignes en indiquant une seule consigne à la fois. Le changement de consigne est indiqué par un retour à la ligne.

Pendant notre stage, nous avons poursuivi ce travail, en lien avec l'enquête de terrain de Manon. Nous avons ainsi mené tout un travail de brainstorming afin de valider une progression dans l'introduction des consignes. Le but de ce travail était, outre de favoriser l'autonomie de l'apprenant et d'alléger les interventions tutorales, de permettre à l'élève d'acquérir un bagage langagier suffisant afin de pouvoir utiliser une fiche d'observation.

Cette fiche d'observation (cf. Annexe 18, p. 152) permettra à l'élève, même s'il n'est pas capable de suivre en classe, de repérer un certain nombre d'éléments. Les professeurs de classe ordinaire ainsi que le tuteur plateforme pourront s'y reporter afin de voir ce que l'EANA a compris en classe et pourront évaluer les progrès. Nous avons travaillé cette fiche avec Laurence Parry et Manon Pouyol, à partir d'un travail initié par le groupe académique de formateurs CASNAV.

- Les dictionnaires et la personnalisation du LMS

Au niveau de l'apprenant, l'accès à un traducteur en langue maternelle et la possibilité pour de configurer l'interface du LMS Moodle dans leur langue maternelle permet, sur le plan cognitif, non seulement de personnaliser le soutien à l'apprentissage mais aussi d'assurer une fonction technique et d'aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage.

Toutes les langues ne sont pas encore représentées au niveau de l'interface et le taux de traduction faible pour certaines d'entre elles dénote une interface incomplètement traduite. Il sera possible de configurer l'interface dans les langues suivantes : anglais (100%), arabe (52%), espagnol international (89%), italien (99%), portugais (99%) et roumain (72%).



Figure 30. Dictionnaire en ligne Albanais – français – Albanais

4.1.2 Les outils d'autorégulation

Comme indiqué dans la partie théorique, ces outils visent à développer les compétences métacognitives des apprenants. Nous n'avons pas priorisé cette fonction étant donné le nombre important d'actions tutorales à prendre en compte dans les 6 premières semaines de scolarisation.

- Fonction d'accueil et d'orientation

Les outils inclus dans le dispositif permettent de soutenir l'apprenant sur le plan métacognitif en l'incitant à faire le point sur ses stratégies cognitives.

- Des capsules pour faire le point sur les compétences qui vont être travaillées ou pour formaliser ce qui a été vu pendant la semaine.

La première semaine une capsule permet d'introduire les compétences qui vont être travaillées pendant la semaine ainsi que les objectifs de la mission.

Les semaines suivantes, la capsule revient sur ce qui a été vu précédemment sous la forme de « Maintenant tu es capable de... ». Ces capsules sont oralisées et illustrées et permettent à l'apprenant d'avoir un retour sur les stratégies métacognitives qu'il a mises en place pour réaliser la mission.

Ces capsules annoncent également les compétences langagières ou sociales qui vont être travaillées pendant la semaine sous la forme « A la fin de la semaine, tu seras capable de... ».

L'équipe de cas-projet a décidé de créer ces capsules afin de dynamiser et adoucir l'entrée dans les activités de la semaine.

Dans cette capsule, en deuxième semaine, l'élève a tout d'abord un retour sur les compétences travaillées la semaine précédente et sur les stratégies mises en place pour y parvenir. Cette formalisation passe aussi par l'acquisition de badges (nous y reviendrons plus tard) au fur et à mesure que certaines activités sont débloquentées et lorsque la mission a été réalisée et le livrable déposé sur la plateforme.



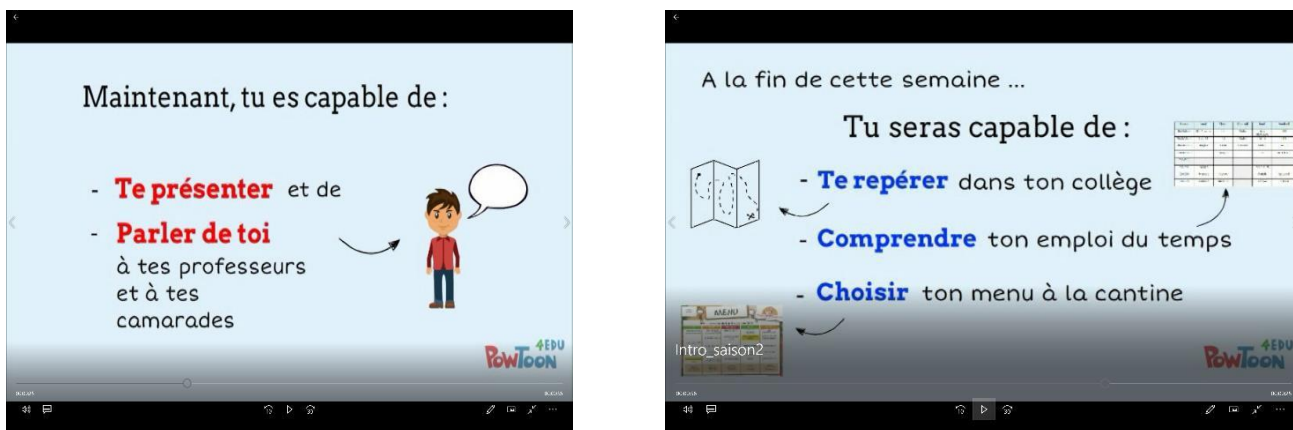


Figure 31. Captures d'écran de la capsule introductive de la semaine 2

- Fonction d'évaluation

Les capsules comprennent également des badges qui ont un double rôle.

- Les badges



Figure 32. Badge de la semaine n°1 « Je me présente à mes professeurs »

La description des compétences travaillées ainsi que l'obtention d'un système de badge qui est obtenu dès que la mission a été réalisée indépendamment de l'évaluation du travail rendu. Outre qu'à l'instar des capsules les badges permettent sur le plan métacognitif d'inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives, ils ont une portée quant à l'évaluation.

Sur le plan socio-affectif, ils permettent de produire une rétroaction à portée formative. Ils aident aussi l'élève à s'autoévaluer en reformulant ce qu'il est capable de faire. Enfin, ils permettent d'encourager et féliciter l'apprenant. Ils ont donc une forte valeur ajoutée en terme de motivation.

Nous avons retravaillé entièrement les badges, le tableau d'interactivité ayant complètement changé entre la soutenance de la maquette et notre stage. Nous avons retravaillé les visuels pour les adapter et nous avons explicité les contenus des badges.

- Les missions

Les missions permettent sur le plan socio-affectif d'initier la construction d'un sentiment d'appartenance et également sur le plan cognitif de personnaliser le soutien à l'apprentissage.



Figure 33. Choix du niveau de la mission – Niveau 1



Figure 34. Description de la mission

En fonction de son niveau, le dispositif permet néanmoins une individualisation du parcours en fonction du niveau A1 ou A2.

L'apprenant sur les conseils du tuteur « plateforme » choisit s'il souhaite faire la Mission niveau A1 ou niveau A2.

Ces missions ont un double objectif sur le plan socio-affectif : Initier la construction d'un sentiment d'appartenance au dispositif par une approche actionnelle et des missions à réaliser. Cela permet également de rompre l'isolement de l'apprenant en provoquant la rencontre entre l'apprenant et les différents acteurs du collège favorisant également par là-même l'acculturation de ces acteurs à l'accueil d'un EANA. Ces missions sont de vraies aides à la prise en charge par le tuteur « établissement » de la fonction socio-affective et motivationnelle en favorisant son acculturation à son nouvel environnement social.

Les travaux sont déposés sur un espace de dépôt qui peut être un point de départ intéressant à des échanges entre pairs via un forum et en termes de cohésion et d'appartenance à un groupe en voyant les différentes productions.

Le troisième type d'outils d'aide sont les outils de navigation.

4.1.3 Les outils de navigation

Ces outils sont un enjeu majeur pour la réussite du dispositif : ils servent à l'apprenant à naviguer et s'orienter dans le dispositif afin d'éviter une surcharge cognitive et prennent en compte le fait que certains élèves sont très éloignés du numérique.

Ces outils vont aider les tuteurs au niveau des fonctions technique, socio-affective et motivationnelle, sur le plan cognitif :

- Fonction technique
 - Choix du LMS : le Moodle académique multilingue

Lors du cas-concret, nous avons fait une étude en lien avec la DAN et avons opté pour le Moodle académique qui devait ouvrir en Janvier 2016. Cependant, un changement au niveau de la direction de la DSI a suspendu la mise en place de cet outil à une date ultérieure. Notre commande, pendant le cas-concret. Néanmoins, au vu de ce point très important du dispositif, nous avons choisi d'implémenter notre dispositif sur le Moodle de la fac, dans un bac à sable pour la soutenance de la maquette.

Pendant mon stage, Mme Parry m'a donc indiqué de ne pas m'occuper de l'implémentation et de me concentrer sur la conception des modules. Il n'y a pas eu d'évolution jusqu'au dernier trimestre 2018.

Le bac à sable du Moodle académique vient juste d'être ouvert au projet du CASNAV. Il a été fait le choix, comme nous l'avons indiqué, d'ouvrir autant de cours que de langues proposées. Ainsi, l'élève ne verra que les modules correspondant à sa langue et il n'aura accès qu'au lexique de sa langue. Le but étant bien sûr d'éviter une surcharge cognitive inutile.

L'élève entrera avec l'identifiant académique qui lui est donné à son inscription dans un établissement de l'académie et qu'il conserve même en cas de déménagement.

Différents styles existent : nous avons pour l'instant choisi un modèle qui permet l'entrée multilingue en sachant que la configuration technique est à paramétrer avec la DSI. Pour plus d'ergonomie et de simplicité nous avons choisi d'affecter directement l'élève dans sa langue : ainsi il entre directement dans le scorm qui le concerne et n'a pas accès aux autres langues.

- Cohésion de l'ensemble des modules

Chaque élément s'articule étroitement dans le sens où les activités et les tâches intermédiaires participent à la réalisation des missions. Le but ici est de former un ensemble cohérent permettant d'articuler le dispositif autour de deux axes : l'inclusion des élèves allophones dans leur nouvel environnement et leur « survie » en classe ordinaire.

- L'accessibilité

Le but de cet outil est de permettre l'individualisation du parcours dans un outil ouvert à tous : les activités ne seront pas obligatoires et l'élève guidé par son tuteur établissement pourra choisir de ne pas toutes les réaliser ou au contraire de revenir en arrière s'il en ressent le besoin.

Néanmoins, les missions et livrables devront obligatoirement avoir été réalisés pour que la saison suivante se débloque. Tous les essais seront comptabilisés et le meilleur score sera retenu. L'activité sera conservée en état jusqu'à sa validation (ainsi, si le cours se termine avant que l'élève ait terminé l'activité il ne devra pas tout recommencer).

- L'ergonomie

L'interface étant destinée à un public d'adolescents, le choix des couleurs et des icônes de navigation explicites a été très important. De plus, il faut que les apprenants puissent utiliser cet outil d'accompagnement en autonomie partielle.

Nous avons donc imaginé une interface d'activité simple et ergonomique aussi bien au niveau des couleurs des bandeaux, des icônes que de la typographie.

Pour ce faire, nous avons conçu deux types de guidages afin d'aider les élèves à se repérer et à choisir les actions à effectuer :

- **Implicite** : au travers d'une structuration d'affichage des informations le plus épuré possible. Ces choix ont tous été effectués pendant le cas-concret.

Le fait de découper l'épisode en deux scorms nous a permis de simplifier la navigation : nous n'avons conservé que 6 icônes. Nous avons aussi choisi d'identifier au survol la fonction des icônes en affichant leurs noms.

Nous avons été testés notre design auprès de notre public cible afin de valider nos propositions : cela nous a permis de faire valider notamment le choix couleur du bandeau des consignes. Nous avons épuré au maximum le design afin de ne pas mettre une trop forte charge cognitive et détourner l'attention de l'élève de l'essentiel. Nous avons opté pour 3 couleurs maximum.

Nous avons fait de même au niveau de la typographie. Nous avons choisi deux typographies : une plus graphique pour le titre de la saison qui a une charge cognitive moindre et une typographie linéale, sans empattement pour le titre des activités et les consignes. Ce type de typographie a la caractéristique d'être très sobre, direct, simple et dynamique afin de faciliter le déchiffrement des consignes par des élèves qui sont parfois petits lecteurs. Là encore, nous avons favorisé une approche utilisateur en faisant choisir parmi plusieurs typographies et en étant attentifs au choix des élèves de niveau A1 ou petits lecteurs.

Les élèves survolent le drapeau afin d'oraliser la consigne dans leur langue ou sur la consigne pour l'entendre en français. Nous avons choisi d'oraliser au clic mais certains apprenants ne comprenaient pas qu'il fallait cliquer, nous avons donc décidé lors de notre stage de déclencher l'oralisation au survol.

- **Explicite** : au moyen de messages d'avertissement et de feedbacks répondants aux actions de l'élève.

Nous avons procédé à un regroupement des items pour favoriser une meilleure distinction et reconnaissance des éléments, ce qui permet une organisation visuelle de la part des utilisateurs. Nous avons également opté pour un fond clair et des polices d'écritures simples et lisibles. Enfin, nous avons réparti la charge informationnelle sur chaque écran pour ne pas démotiver l'apprenant au cours de la formation.

Au regard de ces différents éléments et en prenant en compte chacune de ces contraintes, nous avons imaginé le déroulement des saisons 1 et 2, par l'apprenant lui-même qui a accès au parcours quand il le souhaite, qui peut suivre ses progrès, voir ce qu'il a déjà accompli, revenir sur certains points, demander de l'aide à ses pairs ou aux tuteurs.

- Les rétroactions

La plupart des activités sont autocorrectives. Toutefois, certaines activités comme les activités d'enregistrement ou de dictée ne pourront pas bénéficier d'une analyse automatique. Dans ces cas, soit l'élève s'autoévaluera soit le tuteur établissement apportera une appréciation dans le forum qu'il partage avec le tuteur plateforme.

Le tuteur établissement sera par ailleurs présent pour accompagner, guider et expliciter les points qui pourraient poser problème. Il veillera également à ce que l'élève ait acquis tous les éléments nécessaires à la réalisation des missions.

L'élève peut repérer qu'il va avoir besoin de son tuteur lorsqu'il voit l'icône :



Au survol, le sens de cette icône est explicité et oralisé pour les A1 : « *Tu peux demander de l'aide à ton tuteur* ».

De son côté, le tuteur plateforme, grâce aux remontées des scores des différentes activités, au carnet de bord et aux différents livrables déposés, pourra apporter une action tutorale ciblée. Il pourra procéder à une remédiation via la plateforme avec d'autres exercices, faire un retour sur un point vu auparavant, et/ou faire des corrections personnalisées des livrables.

Les feedbacks sont de deux types :

- Feedbacks de la machine paramétrés pour chaque activité.

Les feedbacks donnés par la machine sont de type prescriptif.

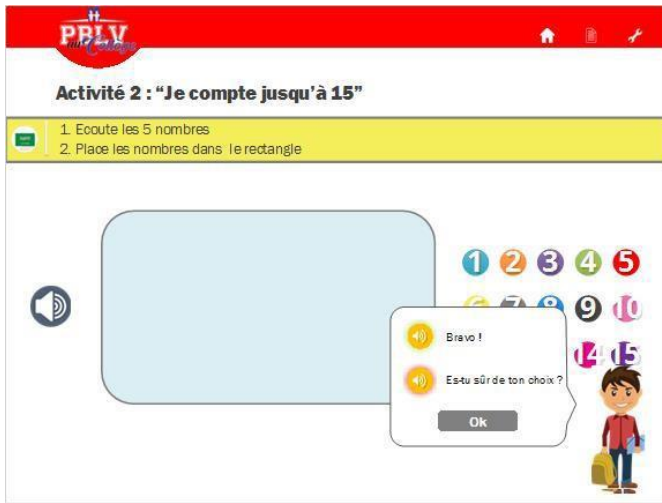


Figure 35. Code couleur et une aide qui l'explique



Figure 36. Une aide « Es-tu sûr ? »

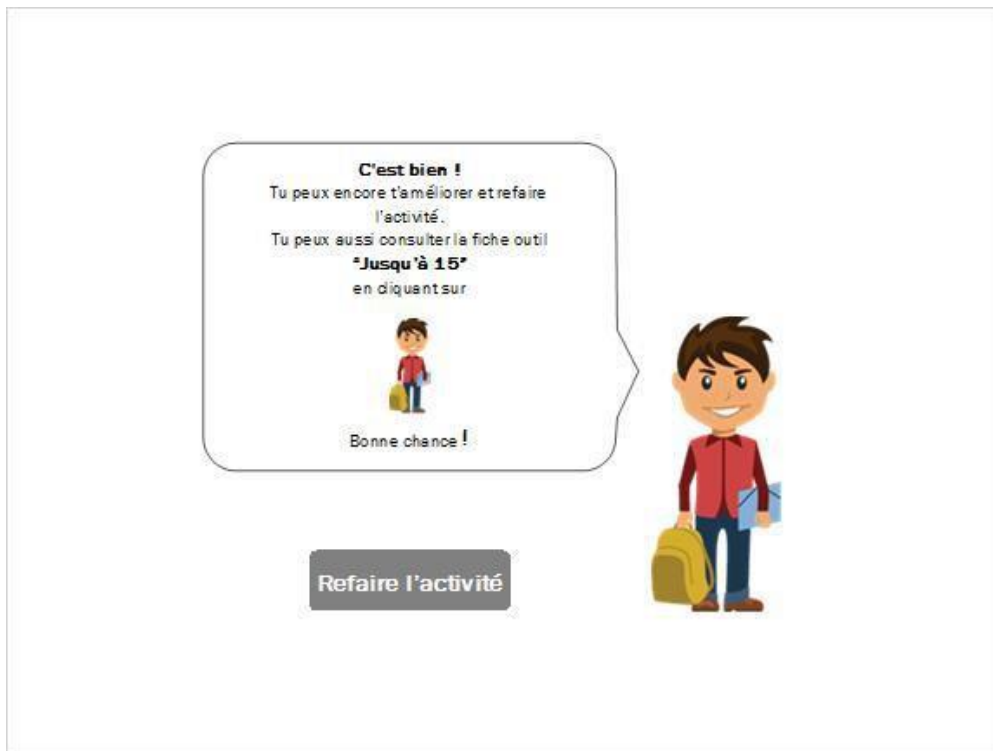


Figure 37. Diapositive de résultats - échec



Figure 38 Diapositive de résultats - succès

Pendant l'activité, un feedback qui utilise les couleurs verte et orange indique à l'apprenant qu'il est en train de se tromper ou qu'il réussit.

Plusieurs types d'aides le guident : une explication qui explicite le code couleur ou l'avatar qui apparaît avec une expression préoccupée et qui interpelle l'apprenant : « Es-tu sûr ? »

Lorsque l'apprenant valide la réponse de l'exercice il arrive sur la diapositive de résultat qui est toujours bienveillante et sur laquelle aucune note n'apparaît :

- En cas d'échec, la diapositive commence par « C'est bien ! » et propose de consulter la fiche outil correspondante et de refaire l'activité.
 - En cas de réussite, l'apprenant peut continuer son parcours.
- Feedbacks des tuteurs établissement et/ou plateforme concernant les productions écrites et orales.

Ils donneront également des indications à l'EANA pour réaliser au mieux la tâche qui lui incombe de faire. Les feedbacks des pairs ou des différents acteurs du collège permettront à l'apprenant de demander de l'aide, de former un groupe d'apprenants afin de se sentir moins isolé et d'établir des contacts réels avec les différents acteurs de son collège.

Les feedbacks des tuteurs pourront être de différents types :

- Feedbacks de prescription : rappeler les critères de réalisation de l'activité.
- Feedbacks de description : décrire la performance de l'apprenant via le carnet de bord.
- Feedbacks d'accompagnement : guider l'apprenant via un questionnement, un retour vers une activité antérieure ou par des exemples afin de faire émerger des stratégies qui lui permettront de trouver la solution et de réaliser l'activité ou la mission.

Chaque fin de semaine, l'élève déposera sur la plateforme son livrable, qui sera la trace de la mission. Ce livrable sera partagé avec les autres apprenants et sera corrigé par le tuteur plateforme qui pourra adapter la réponse tutorale à apporter (remédiation, régulation).

Les derniers outils qui peuvent être intéressants dans l'articulation machine – tuteur humain sont les outils de communication

4.1.4 Les outils de communication

Parmi les outils qui pourront permettre aux élèves d'échanger entre eux ou avec le tuteur « plateforme » nous en distinguons deux :

- Les classes virtuelles assurées par le tuteur établissement permettront de rompre l'isolement, de constituer un groupe classe pendant les 6 semaines de dispositif. Elles pourront être le lieu pour faire de la remédiation, apporter des réponses, faire un retour sur la semaine et les missions et personnaliser le soutien à l'apprentissage etc...
- Un forum pour des échanges collaboratifs entre pairs afin de rompre l'isolement, apporter des réponses ou les susciter. Ce forum permettra aux apprenants de se rendre compte que d'autres élèves sont dans le même cas qu'eux, voire de prendre contact avec des élèves parlant la même langue qu'eux.

4.2 *Les outils d'aide à destination des tuteurs*

Les outils d'aide peuvent également être destinés aux tuteurs.

4.2.1 L'espace tuteur destiné au tuteur « établissement »

Un espace tuteur dédié au tuteur établissement qui n'est pas spécialiste FLE lui permettra de retrouver toutes les informations dont il a besoin.

Cet espace sera identifié par cet icône :



Figure 39. Icône qui indique à l'élève qu'il doit demander de l'aide à son tuteur établissement

Il comprend :

- Un module décrivant le vademecum
Ce vademecum est également téléchargeable en PDF cf Annexe 19, p. 153) (et décrit au tuteur la philosophie du dispositif, son fonctionnement et les principales icônes
- Un carnet de bord numérique (via un forum) qui permettra au tuteur établissement de communiquer avec le tuteur plateforme : l'avantage de cet outil est que l'on peut créer plusieurs discussions.
Il lui permettra de faire remonter toutes les remarques relatives aux apprenants mais aussi d'être en contact pour toute autre question avec le tuteur plateforme tant en termes technique que pour des questions pédagogiques ou administratives.

- Un module explicitant le déroulé de toutes les missions :

The screenshot shows a digital interface for a mission. At the top, there is a blue header with the logo 'PRLV au Collège' and navigation icons. Below the header, the title 'Mission : Rallye dans le collège' is displayed. A grey bar contains the text: 'Vous trouverez ci-dessous le déroulé de la mission de la semaine pour les deux niveaux'. The main content area features a large circular icon of a person with a magnifying glass on the left. To the right, a list of four bullet points describes the mission:

- La mission se réalise le dernier cours de la semaine.
- L'élève lit la consigne de la mission et doit réaliser SEUL, à l'aide de son carnet de correspondance le parcours de la journée en cours.
- Lorsque l'élève se déplace, il trouve des indices que vous aurez préalablement placés sur certaines des classes du parcours (les placer sur la porte).
- L'élève reconstitue la phrase mystère à partir des indices recueillis : Tu es un vrai collégien !

 A speaker icon is visible at the bottom left of the content area.

Figure 40. Déroulé de la mission de la deuxième saison – semaine 2

- Un module explicitant quels livrables sont à déposer :

The screenshot shows a digital interface for deliverables. At the top, there is a blue header with the logo 'PRLV au Collège' and navigation icons. Below the header, the title 'Livrable : Rallye dans le collège' is displayed. A grey bar contains the text: 'Vous trouverez ci-dessous le déroulé du livrable correspondant à la mission Rallye dans le collège'. The main content area features a large circular icon of a person with a magnifying glass on the left. To the right, two levels of deliverables are listed:

- Niveau 1 : Déposer la photo de la phrase reconstituée sur la plateforme.
- Niveau 2 : Déposer la photo de la phrase reconstituée sur la plateforme.
L'élève dessine et/ou décrit son collège et dépose sa description sur la plateforme.

 A speaker icon is visible at the bottom left of the content area.

Figure 41. Description du livrable de la deuxième saison – semaine 2

4.2.2 Les outils à disposition des tuteurs dans le Moodle

Le Moodle académique a un certain nombre de fonctionnalités qui permettent aux tuteurs de percevoir l'activité des apprenants et qui en facilitent le suivi

Pour le suivi des élèves, il existe de nombreuses options dans Moodle. Ainsi, il est possible pour les tuteurs de connaître le nombre de connexion d'un élève, les activités qu'il a réalisées, celles qui sont en cours.

En outre, le tuteur plateforme peut configurer l'état d'achèvement des activités et décider de n'ouvrir la saison suivante qu'une fois les livrables remis. Il est aussi possible de configurer des espaces qui vont permettre aux élèves de déposer les livrables ou de réaliser une partie des missions directement dans le Moodle (s'enregistrer).

Le tuteur plateforme peut donc adapter ses réponses tutorales et utiliser le forum pour échanger avec le tuteur établissement qui peut prendre le relais ou s'adresser directement à une partie du groupe ou un seul élève.

Les outils de communication synchrones (chat et classe virtuelle) sont aussi à la disposition du tuteur plateforme afin que celui-ci prenne en main un ordinateur à distance si nécessaire. Ils l'aident également à créer un groupe classe à distance

4.3 Pour aller plus loin : quelques remarques sur le plan de diffusion et sur la formation des tuteurs

Il ne nous appartient pas de réfléchir à quelle diffusion sera optimale pour mettre en place ce dispositif, ni à la formation à mettre en place pour que les tuteurs soient opérationnels.

Néanmoins, nous souhaitons faire deux remarques à ce propos :

- Au niveau de la formation des tuteurs établissements qui se trouvent dans un établissement isolé et ne sont ni des spécialistes ni même des enseignants de classe ordinaire :

Il conviendra de former ces tuteurs dans le cadre de la formation continue, sous la forme d'un parcours hybride, via la plateforme de formation dédiée M@gistère avec idéalement :

- o Une journée de présentiel qui présente la philosophie du dispositif et permette au tuteur de se former sur l'outil et de découvrir en le manipulant le dispositif « *Plus belle la vie au collège* ».

- o Une classe virtuelle qui permette d'utiliser les différents outils synchrones, de déposer des travaux etc...

- o Un forum entre pairs visant à créer une communauté de tuteurs établissement qui puissent échanger et s'entraider

- Au niveau de la diffusion, il conviendra de tenir compte non seulement du point de vue de l'institution mais aussi de celui des établissements et des enseignants et de systématiquement réunir l'équipe pédagogique, un représentant du CASNAV ou le tuteur plateforme si possible, le tuteur établissement, l'élève et sa famille afin d'accueillir l'élève et de présenter le dispositif aux différents acteurs qui y participent. Nous partageons en revanche le point de vue de l'institution en ce qui concerne la formation des enseignants : il est préférable d'attendre que des besoins de formation émergent et de diffuser la juste information aux seules personnes concernées pour une meilleure efficacité.

Conclusion

Le CASNAV de Grenoble, en la personne de Laurence Parry, souhaitait proposer un accompagnement aux élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés dans des établissements isolés et ne bénéficiant pas de structure spécialisée à proximité.

Plusieurs équipes d'étudiants de Master DILIPEM ont travaillé à la scénarisation d'un SPOC de 6 semaines.

Tidiane Ferdinand Keita, étudiant M2, en se basant sur les observations de terrain de Manon Rougé et en croisant l'analyse de besoin des apprenants et le regard des enseignants, a pu déterminer quels étaient les éléments à prendre en compte pour la scénarisation d'un SPOC destiné aux EANA isolés. Il a ainsi scénarisé un dispositif de 6 semaines sous la forme d'une enquête policière.

Ce travail de scénarisation s'est poursuivi l'année d'après, avec notre équipe d'un cas-projet de Master 2 qui a fait évoluer le dispositif. Afin d'adapter le format du SPOC au public cible, nous avons choisi de le présenter sous la forme d'une série intitulée « *Plus belle la vie au collège* » découpée en 6 saisons. Chaque saison est divisée en deux épisodes. Au niveau du contenu, les saisons et épisodes retracent le parcours que les EANA ont amenés à vivre pendant leurs six premières semaines de scolarisation au sein de leur collège.

Chaque élément du dispositif a un rôle bien précis dans la formation proposée aux EANA, et le tout s'articule étroitement de façon à former un ensemble cohérent. Ainsi, les activités mises en place dans ce dispositif répondent à des objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques afin de développer les savoir, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-agir des apprenants en langue française et plus particulièrement en langue française de scolarisation. La finalité des missions est de favoriser l'immersion de l'élève en le mettant en rapport avec les différents acteurs de l'établissement via des situations réelles du contexte scolaire. Enfin, les livrables sont une trace des différentes missions, de ce fait, ce sont des observables qui permettent de faire un suivi individualisé par le tuteur plateforme. En outre, ils sont un moyen de sortir l'élève de son isolement. Celui-ci sera donc en contact avec les autres élèves inscrits et pourra échanger avec eux.

À la fin de ce stage, nous sommes parvenue à atteindre l'objectif qui nous avait été fixé : créer les deux premières saisons du SPOC « *Plus belle la vie au collège* » et proposer un produit clé en main qui permette grâce à la mise en place d'un système tutoral efficace de permettre aux EANA de bénéficier d'une prise en charge rapide mais aussi aux établissements de s'emparer de la problématique et de mettre en place une réelle culture d'accueil. Nous avons ainsi formalisé l'espace tuteur « établissement » sur le LMS.

Ayant intégré le projet dès le cas-projet, nous avons en effet une bonne connaissance de l'idée mobilisatrice et des différentes évolutions de la commande, ce qui nous a permis de participer activement à la formation d'une nouvelle équipe de travail. Sa composition a permis de faire évoluer le dispositif et de construire une méthodologie pour la conception.

Nous avons ainsi adopté une approche utilisateur et les échanges avec les groupes de formateurs, les enseignants et les élèves d'UPE2A nous ont permis de donner du sens à ce projet tout en améliorant le produit.

En effet, ces temps de travail réguliers nous ont conforté sur l'importance d'envisager dès la conception le système tutorial. Nous avons produit des ressources qui n'étaient pas prévues dans la commande initiale. Ces ressources se présentent sous la forme de capsules vidéo adaptées aux EANA sur les lieux importants du collège : le CDI (A1 et A2), le foyer et la vie scolaire.

De même, notre étroite collaboration avec Manon Pouyol a été très enrichissante : nous avons pour notre part, grâce à son travail de terrain, amélioré les consignes du dispositif et construit une fiche d'observation adaptée qui permet aux apprenants de créer du lien vers la classe ordinaire. Manon est aussi montée en compétence, désireuse de participer au projet. Elle a ainsi créé deux scorms (non oralisés) sur Storyline. Nous l'avons pour notre part aidée en l'accompagnant sur l'outil qu'elle découvrait et en lui créant tous les masques des différentes activités et fiches outils, les icônes. Nous avons également conçu les deux capsules d'accueil de sa saison.

Au niveau personnel, ce stage a été très enrichissant pour nous à plusieurs niveaux. En effet, la réflexion que nous avons menée sur le tutorat dans un dispositif à distance nous a permis de nous rendre compte que notre méthodologie avait évolué, qu'elle s'était au fur et à mesure ajustée, complétée et améliorée.

Nous avons particulièrement aimé travaillé en équipe au sein du CASNAV mais aussi avec d'autres partenaires du rectorat. Nous avons ainsi transmis des documents de diffusion qui ont été utilisés par Mme Petit lors de réunion avec la DSDEN de l'Isère. Au-delà de notre mission principale, nous avons participé à la vie du CASNAV. Nous avons été jury et correctrice au DELF, nous avons assisté à l'élaboration du Plan de formation académique et avons également pu aider une enseignante à construire son parcours de formations sur la plateforme M@gistère, le Moodle des enseignants de l'éducation nationale. Nous avons particulièrement apprécié tout le travail d'accompagnement que nous avons pu faire.

Cette expérience nous a conforté dans notre désir d'évoluer vers ce type de mission et à l'issue de notre stage nous avons postulé à la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), le service de formation continue du rectorat, que nous avons intégré en novembre 2017.

Mes missions principales sont :

- Analyser les besoins pour élaborer les actions de formation en relation avec les acteurs de la formation (délégués académiques, conseillers techniques, inspecteurs, chefs d'établissements)
- Concevoir les actions de formation dans le cadre de parcours (présentiels, distanciels, hybrides) pouvant être pluriannuels,
- Concevoir le contenu des parcours de formation à distance et les intégrer sur M@gistère, le Moodle Education nationale, et en assurer le suivi pédagogique
- Poursuivre la transformation des vecteurs de communication de la délégation : site, newsletter et contribuer ainsi à la définition de la stratégie de communication de la FTLV

Bibliographie

- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bréchon P. (**dir.**), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Politique en + », 2011, 232 p., ISBN : 9782706116735
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier [en ligne]. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-ccerl.html>
- De Lièvre B. et Temperman G., Chapitre 5. *L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat* p.91 In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.
- Estival, F. (2007). *Autour de l'élève étranger. Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école*, Ecarts d'identité, 110. Grenoble : Adate.
- *Formation à distance : comment commencer ?* Un livre blanc à destination des enseignants souhaitant s'engager dans la FAD. Om El Khir Barkati Missaoui, Thot Cursus, 2012
Repéré à <https://cursus.edu/media/upload/FOADDebuter.pdf>
- Galligani, S. (2010). *Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques*. Les cahiers de l'Acedle, 7 (1), 63-82
- Guéraud V., Lejeune A. et Adam J-M., Chapitre 10. *Les outils logiciels permettant d'encadrer et de soutenir le travail du tuteur* In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.
- Glikman, V , Chapitre 7. *Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?* In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.

- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Keita, F.T. (2015) Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire. Site du CASNAV : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/Memoire_TFKEITA.pdf
- Louvel S. et Bozonnet J-P., Chapitre 2, *Préparer un plan d'enquête* In *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Pierre Bréchon (dir.), PUG, coll. Politique en plus, 2011.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012). *Scolarisation des élèves*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527
- *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, NOR : REDE1236612, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012RED - DGESCO A1-1, Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- Pouyol, M.(2016) *Élèves allophones nouvellement arrivés et isolés en classe ordinaire : analyse de besoins pour un accompagnement numérique dans la compréhension des consignes et la participation aux activités de classe*
- Perrenoud, P., 1993, L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, *Education et recherche*, n°2, pp. 197-217
- Rodet, J. *Inconvénients de la figure du « tuteur orchestre »* (2009, 30 septembre) Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/inconvenients-de-la-figure-du-tuteur.html>
- Rodet, J, Les tutorales n°7 (2010, décembre) Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2010/12/parution-du-n7-de-la-revue-tutorales.html>
- Rodet, J. Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance, (2012) Blog de t@d, le réseau de tutorat à distance, Repéré à <http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html>
- Rodet, J. *Fonctions tutorales et plans de support à l'apprentissage pouvant être investis par les tuteurs à distance* (2013, novembre) Repéré à <http://www.jrodet.fr/fonctionsplansnov13/index.htm>
- Rodet, J. *Le tutorat à distance. Moins enseigner et plus accompagner pour qu'ils apprennent davantage et mieux*, (2014, 3 juillet) Repéré à <https://fr.slideshare.net/jrodet/j-rodet14-0523>
- Rodet, J. *«Moocs et tutorat, l'impossible équation ? »*, (2013) Slideshare Repéré à <https://fr.slideshare.net/jrodet/jel2013>

- Rougé, M. (2015). Éléves allophones isolés en classe ordinaire : étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation. Site du CASNAV : http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2015/09/memoire_MROUGE.pdf

- Siténa : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/> consulté le 23/06/2016

- « Une École inclusive : enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV) » (2014, 9 avril) intervention de Marie-Odile Maire Sandoz à un séminaire de la DGSCO, Centre national des arts et métiers (CNAM), Paris, Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/une-ecole-inclusive-enjeux-et-demarches-pour-l2019accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana-des-eleves-issus-de-familles-itinerantes-ou-de-voyageurs-efiv>

- Verdelhan-Bourgadea M. , « Chapitre II. Le français de scolarisation », *Le Français de scolarisation*, Paris, Presses Universitaires de France, «L'éducateur», 2002, 258 pages Repéré à : www.cairn.info/le-francais-de-scolarisation--9782130527404-page-27.html

- Vigner. G, Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Paris: Hachette Éducation, 2009, 223 pp.

- Wion, F. & Gagné, P. (2008). « *Le tutorat dans la formation à distance: A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe* », *Distances et savoirs*, vol. 6(4), 491-517. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm>.

Sigles et abréviations utilisés

ASH :	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
ATLASS	Supporting Adult Learners To Achieve Success
BO :	Bulletin officiel
CARDIE	Cellule académique de recherche et développement dans l'innovation et l'expérimentation
CASNAV :	Centres académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CEFISEM :	Centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants
CIO :	Centre d'informations et d'orientation
DAAC :	Délégation académique à l'action culturelle
DAN :	Délégation académique au numérique
DAPSI :	Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion
DSDEN :	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
DSI :	Division des systèmes d'information
EANA :	Elève allophone nouvellement arrivé
ESS	Equipe de Suivi et de Scolarisation
EFIV :	Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
FLE :	Français langue étrangère
FLM :	Français langue maternelle
FLS :	Français langue seconde
FLSco :	Français langue de scolarisation
FTLV	Formation tout au long de la vie
MLDS :	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
SAIO:	Service académique d'information et d'orientation
SPOC :	Small private online courses
SWOT :	Strengths Weaknesses Opportunities Threats
UPE2A :	Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants

Glossaire

- ASH :** Le domaine de l'ASH de l'Education nationale (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) comprend deux grands volets : celui des élèves en difficulté (adaptation) et celui des élèves handicapés (intégration). Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.
- ATLASS** Recherche sur les fonctions d'aide et de conseil aux apprenants, intitulée ATLASS Supporting Adult Learners To Achieve Success, qu'on peut traduire par « Aider les apprenants adultes à réussir. »
- CARDIE** La cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation (CARDIE) a vocation à accompagner les projets qui interrogent et modifient l'acte éducatif et pédagogique au bénéfice de la réussite des élèves.
- CASNAV :** Le CASNAV accompagne la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Il est à la fois un centre de ressources, un pôle d'expertise, une instance de médiation et de coopération.
- CEFISEM :** Les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont créés en 1975 afin d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les enfants de l'immigration, leur mission sera élargie en 1990 pour prendre en charge l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire(ZEP), la prévention de la violence, etc... En 2002, ils sont restructurés et renommés « Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ».
- DAAC :** La délégation académique à l'action culturelle a pour mission de favoriser la mise en œuvre, au niveau local, du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.
- DAN :** La délégation académique au numérique est un service du rectorat chargé de proposer, auprès du recteur, une stratégie académique déclinant les orientations nationales de développement et de formation aux usages du numérique, d'animer la mise en oeuvre de cette feuille de route numérique et d'en évaluer les résultats.
- DAPSI :** La délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion (DAPSI) exerce une activité de conseil et d'expertise en ingénierie de formation pour mobiliser les acteurs au service de la réussite de tous les élève, favoriser le maintien ou organiser le retour des élèves en voie de déscolarisation, faciliter la scolarisation d'élèves dont des besoins spécifiques sont identifiés. En septembre

2017, la DAPSI est devenue la mission à la persévérance scolaire (MIPES). L'enjeu de cette mission est de combattre l'échec scolaire pour former les citoyens adultes de demain.

- DSDEN :** La direction des services départementaux de l'éducation nationale est le service déconcentré du ministère de l'éducation nationale. Elle gère l'organisation scolaire, les personnels, essentiellement ceux de l'enseignement primaire, la scolarité et vie scolaire, l'organisation des examens et concours, etc.
- DSI :** La division des systèmes d'information a pour mission de mettre en œuvre, en référence aux instructions et aux recommandations nationales, la politique relative aux systèmes d'information et de la communication définie par le recteur dans les domaines de l'enseignement, de la gestion, du pilotage et, d'une manière plus générale, à tout ce qui touche au traitement informatisé ou numérique de l'information.
- ESS** La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA).
- MLDS :** La Mission de lutte contre le décrochage scolaire, anciennement : la Mission générale d'insertion (MGI), est un dispositif scolaire de prévention contre le décrochage au sein des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).
- SAIO:** Service académique d'information et d'orientation, en tant que service du Rectorat de l'académie de Grenoble, le SAIO, Service Académique d'Information et d'Orientation a pour missions d'animer et coordonner l'activité des centres d'information et orientation (CIO).
- SPOC :** Le small private online courses est une formation interactive en ligne avec un nombre limité de participants. Centrée sur la mise en pratique et sur les échanges avec le formateur et entre les apprenants, cette formation permet de développer des compétences. Le SPOC a une date de début et une date de fin, des modules différents chaque semaine, une évaluation régulière des acquis.

Table des illustrations

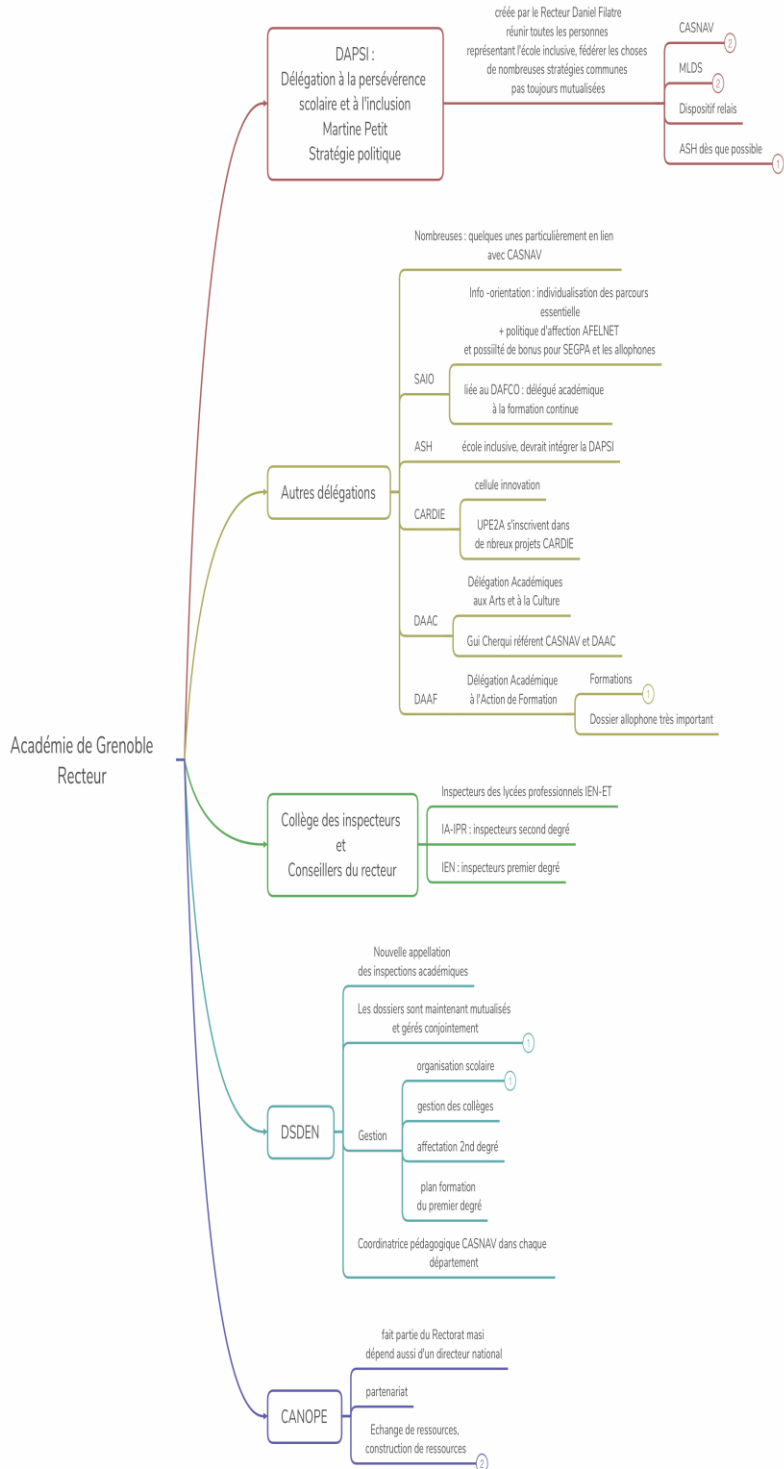
Figure 1. Modélisation d'un dispositif hybride de formation.....	30
Figure 2. Les fonctions tutorales du tuteur à distance.....	35
Figure 3. Les interventions tutorales à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage (Rodet,J.).....	39
Figure 4. Âge des interrogés.....	50
Figure 5. Nombre d'années d'enseignement.....	50
Figure 6. Répartition des départements d'affectation des interrogés	51
Figure 7. Enseignants ayant déjà accueilli un élève allophone	52
Figure 8. Diffusion de l'information de l'arrivée d'un EANA.....	53
Figure 9. Élèves ayant bénéficié d'une prise en charge en FLE.....	53
Figure 10. La mise en place des cours de FLE a-t-elle été rapide ?.....	54
Figure 11. Accès au bilan initial établi par le CIO ?.....	54
Figure 12. Lien entre le cours de FLE et les autres disciplines ?	55
Figure 13. Transmission des informations pour aider les élèves à faire le lien vers la classe ordinaire.....	55
Figure 14. Identité du médiateur entre les cours de FLE et les autres disciplines	55
Figure 15. Pourcentage d'établissement ayant mis en place une réunion d'équipe	55
Figure 16. Sensibilisation à l'accueil des EANA ?	56
Figure 17. Type de sensibilisation reçue sur cette thématique	56
Figure 18. Existence d'un protocole pour l'accueil des EANA.....	57
Figure 19. Adaptation du cours ordinaire aux EANA.....	58
Figure 20. Personnes sachant où chercher des aides pour adapter son cours	58
Figure 21. Personnes pouvant accompagner l'EANA sur le dispositif.....	60
Figure 22. Position d'attente de l'avatar	72
Figure 23. Position d'aide, au survol de la souris.....	71
Figure 24. Explication de la définition	73
Figure 25. Explication du vocabulaire	72
Figure 26. icône de la fiche saison 1	72
Figure 27. Fiche outil « Jusqu'à quinze ».....	73
Figure 28. Fiche outil « Comment ça va ? »	73
Figure 29. Les consignes – saison 1	75
Figure 30. Dictionnaire en ligne Albanais – français – Albanais	76
Figure 31. Captures d'écran de la capsule introductive de la semaine 2.....	78
Figure 32. Badge de la semaine n°1 « Je me présente à mes professeurs ».....	78
Figure 33. Choix du niveau de la mission – Niveau 1.....	79
Figure 34. Description de la mission.....	79
Figure 35. Code couleur et une aide qui l'explique	
Figure 36. Une aide « Es-tu sûr ? »	83
Figure 37. Diapositive de résultats - échec.....	83
Figure 38 Diapositive de résultats - succès	84
Figure 39. Déroulé de la mission de la deuxième saison – semaine 2	86
Figure 40. Description du livrable de la deuxième saison – semaine 2	86

Table des annexes

Annexe 1 Organigramme réduit de l'académie de Grenoble (2016).....	98
Annexe 2 Organigramme du CASNAV de Grenoble (2016).....	99
Annexe 3 Relations entre la DAPSI et ses partenaires (2016)	100
Annexe 4 : Analyse SWOT du dispositif <i>Plus belle la vie au collège</i>	101
Annexe 5 Schéma synoptique (réalisé pendant le cas-projet par l'équipe du projet « <i>Plus belle la vie au collège</i> »)	104
Annexe 6 Schéma synoptique (actualisé pendant notre stage).....	105
Annexe 7 Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation présenté par F.T Keita (2015)	106
Annexe 8 Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation présenté par l'équipe de cas-projet PBLVC	112
Annexe 9 Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation (juillet 2016)	118
Annexe 10 Progression Saison 1 – Episode 1	123
Annexe 11 Progression Saison 1 – Episode 2	124
Annexe 12 Progression Saison 2	125
Annexe 13 Guide d'entretien n°1	128
Annexe 14 Guide d'entretien n°2.....	130
Annexe 15 Fiche de résultats de l'entretien E1	132
Annexe 16 Fiche de résultats des entretiens E2 et E3	135
Annexe 17 Fiches outils et fiche consignes saison 1.....	138
Annexe 18 Fiche d'observation qui sera utilisée en classe ordinaire à l'issue du SPOC	152
Annexe 19 Vademecum du dispositif <i>Plus belle la vie au collège</i>	153

Annexe 1

Organigramme réduit de l'académie de Grenoble (2016)



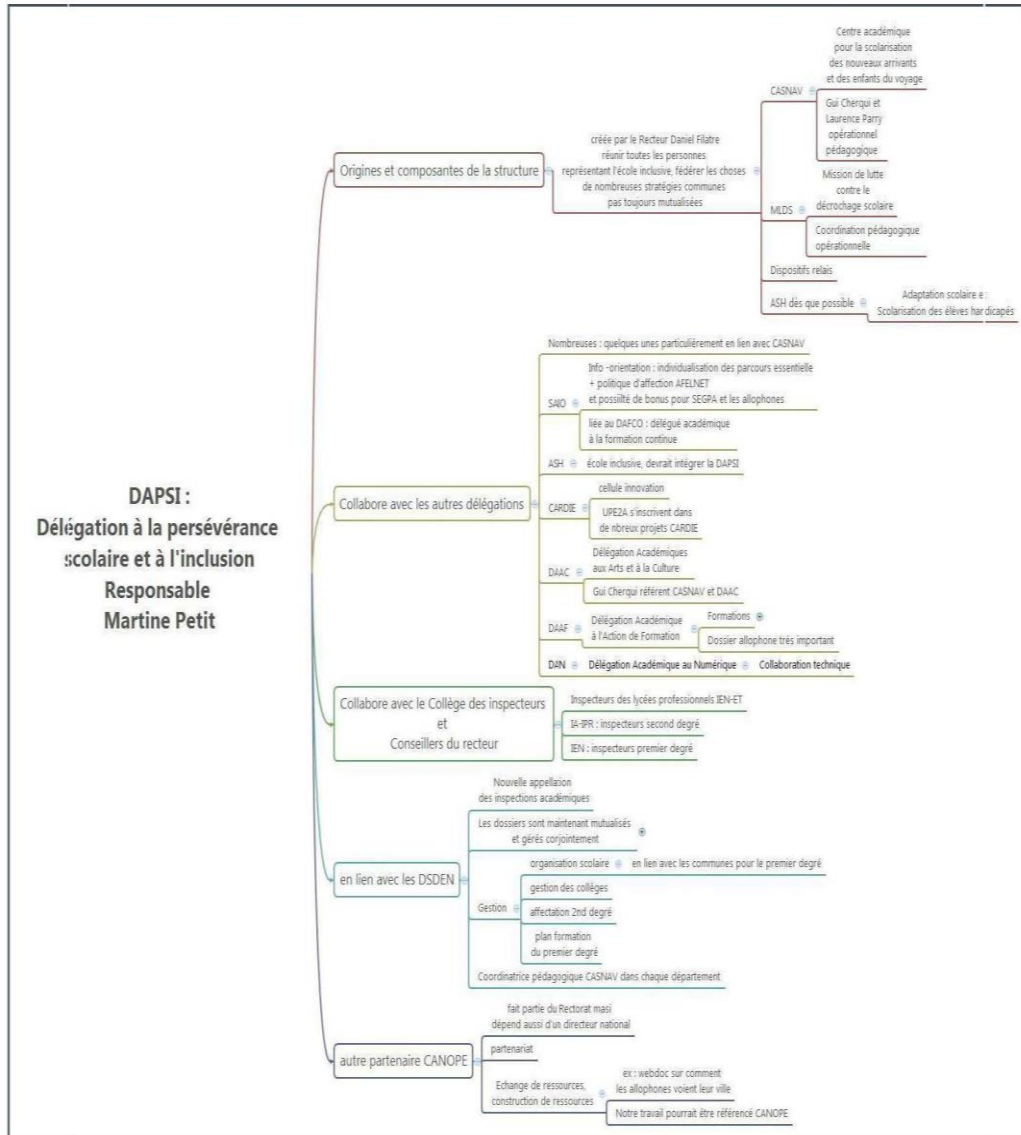
Annexe 2

Organigramme du CASNAV de Grenoble (2016)

Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion (DAPSI)		
Martine PETIT		
Inspecteur Référent du CASNAV		
Guy Cherqui		
IA-IPR de lettres/Responsable élèves allophones et enfants du voyage		
Le CASNAV dans l'académie	Laurence PARRY Coordinatrice académique	
	Philippe REGO Chargé de mission Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs, Prévention de Fillettrisme	
	Camille MARGER Chargé de mission Communication, Ressources	
	Cécile NEHL Secrétaire	
Le CASNAV dans les départements	Ardèche	Martine PICARD Coordinatrice départementale
	Drôme	Guylaine MINODIER Coordinatrice départementale
	Isère	Hind CHALANE Coordinatrice départementale
	Savoie	Colette MARRET Coordinatrice départementale
	Haute-Savoie	Maryse VINCENT Coordinatrice départementale

Annexe 3

Relations entre la DAPSI et ses partenaires (2016)



Annexe 4 :
Analyse SWOT du dispositif *Plus belle la vie au collège*

Constats	Forces	Faiblesses	Opportunités	Menaces
Institutionnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volonté du CASNAV, et donc de la DAPSI de réaliser ce projet ▪ Etablissements du secondaire en attente d'un tel projet ▪ Les EANA sont un public prioritaire (circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création de la DAPSI : <ul style="list-style-type: none"> ○ Favorisation de l'école inclusive ○ Mutualisation des missions auprès des publics à besoins spécifiques ▪ Développement des écoles inclusives et du droit à la réussite pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Désintérêt possible des établissements ▪ Pas de promotion du dispositif auprès des établissements concernés
Structurels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localisée à Grenoble ▪ Facilité d'accès à l'information grâce au commanditaire et aux différents sites institutionnels 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté à obtenir une réponse quant à l'outil de diffusion : nécessité de se consulter des services adjoints au CASNAV (DAN) pour obtenir des informations ▪ Nombreuses ressources disponibles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De nombreux contacts entre le commanditaire et les UP2EA, les autres délégations, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calendrier

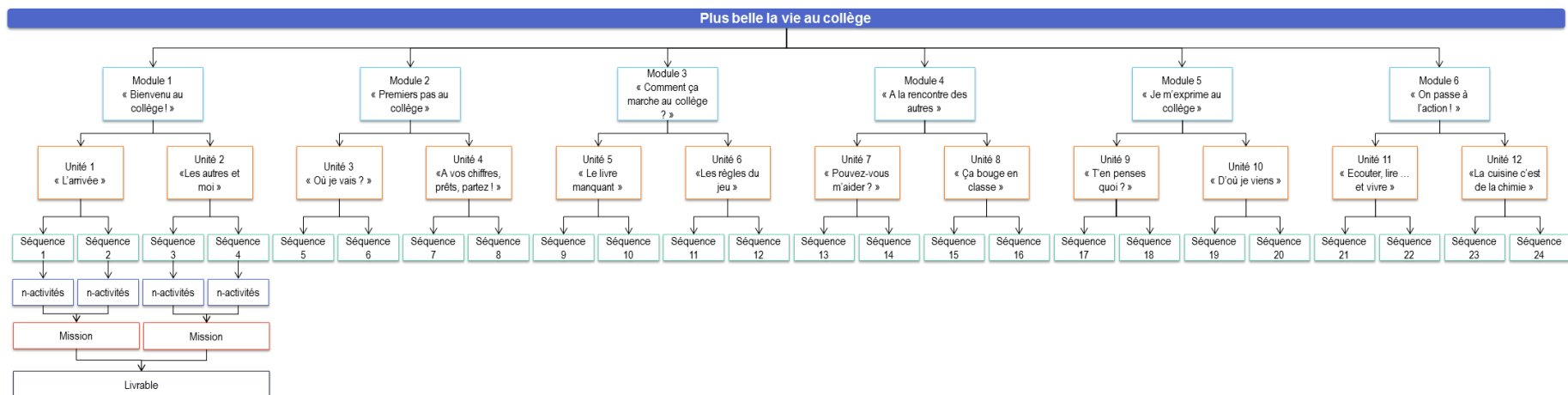
Humains	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertise pédagogique de l'équipe du CASNAV en FLE et FLS ▪ Bon contact avec le commanditaire et contact facile ▪ De nombreux contacts entre le commanditaire et les UP2EA, les autres délégations, etc. ▪ Coopération avec des UPE2A pour la création de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté à obtenir des rendez-vous du fait des emplois du temps de chacun ▪ Ajouts, suppressions, changements d'éléments de la commande en cours de route. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Outil inédit : aucun outil pour ce public n'existe ▪ D'autres publics peuvent être intéressés : <ul style="list-style-type: none"> o UPE2A o Lycée o MDLS o CM2 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de mise en place d'un tutorat et donc d'un suivi des élèves ▪ Absence de tuteur référent désigné dans chaque établissement. ▪ Manque de fréquentation du dispositif
Economiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise à disposition de matériel semi-professionnel permettant de concevoir des ressources audio et audio-visuelles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de budget : <ul style="list-style-type: none"> o Pour l'acquisition des droits de ressources o Pour l'achat éventuel d'un logiciel de réalisation 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incapacité à réaliser des activités interactives intéressantes dû au manque de budget ▪ Tutorat à distance non mis en place par manque de budget

Technologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance d'outils numériques de diffusion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Outil de diffusion du projet non défini et non mis à disposition pour le moment 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volonté de mettre en place un Moodle académique au sein de l'académie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté pour les élèves à maîtriser les outils informatiques ▪ Difficulté pour le tuteur référent à se repérer dans la formation
----------------	---	---	---	--

Annexe 5

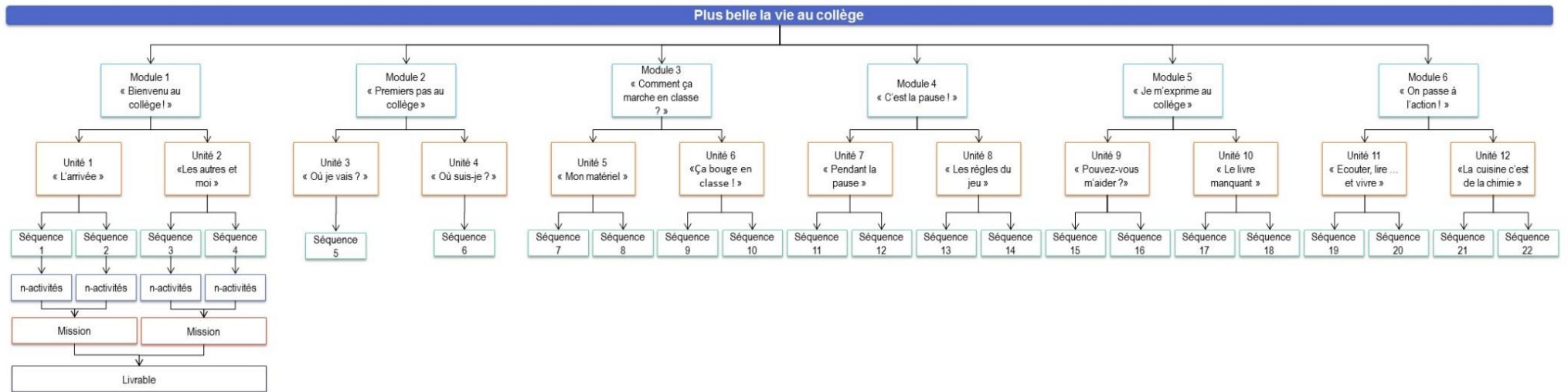
Schéma synoptique

(réalisé pendant le cas-projet par l'équipe du projet « *Plus belle la vie au collège* »)



Annexe 6

Schéma synoptique (actualisé pendant notre stage)



Annexe 7

Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation présenté par F.T Keita (2015)

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feedback	Res-sources
Saluer	Les salutations d'usage, quelques formules de salutation	Salut !	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Une vidéo avec différentes personnes qui se saluent. Des images cliquables (saluant, son). Des images avec qcm ou QCU.	Correct : formel Incorrect : personnalisé	Vidéo, image, son
Se présenter	Parler de soi	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Une vidéo ou une animation avec des élèves qui se présentent. Découvretout est invité à son tour à se présenter avec des mots simples.	Idem	Vidéo, image, son
Présenter quelqu'un	Présenter quelqu'un Parler de quelqu'un	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Suite de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui présentent le professeur (et leur famille). Découvretout est invité à présenter sa famille avec des mots simples.	Idem	Vidéo, image, son
Les nationalités	Les nationalités	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Suite de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui présentent le professeur (<i>et leur famille</i>). Découvretout est invité à présenter sa famille.	Idem	Vidéo, image, son
Remercier / prendre congé	Remercier / prendre congé	Je dis...je comprends	Idem	Fin de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui prennent congé. Découvretout aussi doit prendre congé.	Idem	Vidéo, image, son
Les premiers	Quelques gestes du	Je dis...je	Idem	Des images ou une vidéo avec quelques gestes de	Idem	Image, vidéo,

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
gestes	professeur en classe	comprends Les nombres		l'enseignant invitant l'élève par ex. à s'asseoir, à se lever, à se taire, à écouter, à écrire... Avec les images, elles sont oralisées et cliquables puis l'apprenant choisi le bon geste.		son
Livrable	Mission de la semaine					
Le collège, la direction	Découvrir l'environnement scolaire	Mon collège	Idem	Une vidéo ou animation présentant différents lieux du collège. Pour les activités, une carte du collège avec les différents endroits qui seront cliquables et mèneront l'élève à un endroit précis pour réaliser des activités. Plusieurs activités aussi avec des images de la vidéo	Idem	Image, vidéo, son
Une semaine au collège	Découvrir les jours de la semaine et les disciplines scolaires Parler de son emploi du temps	Mon collège	Idem	Un audio présentant l'emploi du temps. Des activités de vrai/faux et de texte à trous seront privilégiées aussi des glisser/déposer (l'élève classe les choses au bon endroit).	Idem	Son, image
La salle de classe	Découvrir le matériel de la classe et son lexique	Allons en classe	Idem	La vidéo d'un élève présentant son matériel (cartable et son contenu, la trousse et son contenu).	Idem	Vidéo, image, son
Le CDI	Découvrir les règles du CDI Découvrir les types de	Allons au CDI	Idem	Une vidéo ou une animation présentant le CDI ce qu'on y trouve, ce qu'on peut y faire et	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
	documents			ce qu'on ne peut y. Des activités portant sur des imagiers concernant les manuels de différentes disciplines et sur des dictionnaires. A la fin des activités l'élève est invité à remplir une fiche d'inscription.		
La vie scolaire	La vie scolaire	Allons au CDI	Idem	Une vidéo ou une animation présentant le BVS, pourquoi on y va. Des activités avec une fiche d'absence et l'élève remplira à son tour une fiche d'absence à l'élève.	Idem	Vidéo, image, son
La cantine	Découvrir les règles de la cantine Nommer les fruits et légumes	Hou, ça sent bon !	Idem	Une vidéo ou une animation avec la présentation de quelques plats ainsi que des fruits et légumes. Des activités avec des images.	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					
je peux... je dois...	Exprimer ses besoins	Tu peux... tu dois...	Idem	Une vidéo présentant ce qu'un élève peut faire ou pas, des images d'interdiction et de bonne conduite basées sur le règlement intérieur. Des activités pour exprimer ses besoins.	Idem	Vidéo, image, son
Modalité de travail en classe	Modalités de travail en classe, le fonctionnement des échanges dans un groupe de travail	En groupe !	Idem	Une vidéo ou animation d'élèves travaillant en groupe chacun concourant au travail collectif.	Idem	Vidéo, image, son
Accepter,	Savoir	Je	Idem	Une vidéo d'élèves	Idem	Vidéo,

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
refuser	donner une opinion	pense que...		donnant leurs opinions sur la réalisation de la tâche demandée. Des activités pour donner son opinion.		image, son
Communiquer avec les autres	Les règles de communication avec les élèves en classe	Entre nous	Idem	Un document sonore avec des images montrant les manières de discuter avec les autres élèves en classe	Idem	Son, image, vidéo
Les actions dans la classe	Comprendre les actes permis en classe	Entre nous	Idem	Des imagiers montrant les actions des élèves en classe, une vidéo ou une animation si possible.	Idem	Image, vidéo, son
Livrable	Mission de la semaine					
Le lexique des disciplines	Découvrir le lexique commun aux disciplines scolaires	Mes matières	Idem	Une animation ou une vidéo d'élèves. Chacun parlant de sa matière préférée et de quoi on parle. Travailler avec des images de sommaire de manuels pour identifier le contenu lexical.	Idem	Vidéo, image, son
Lexique spécifique du français	Découvrir le lexique du français	Mes matières	Idem	Une animation ou une vidéo d'élèves. Chacun parlant de sa matière préférée et de quoi on parle.	Idem	Vidéo, image, son
Lexique spécifique des maths	Découvrir le lexique de la mathématique	Parlons maths !	Idem	Une vidéo ou une animation avec un professeur de mathématiques parlant de numération, de mesure, de géométrie, de figures.... Proposition 2 : des élèves parlant de ces sujets en mettant l'accent sur ce qu'ils aiment. Ex : moi j'aime la numération on fait... moi je préfère	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
				la géométrie on dessine des.... (un dialogue crée entre les élèves)		
Lexique spécifique d'histoire et de géographie	Découvrir le lexique de l'histoire / géographie	Le temps qui passe !	Idem	Travailler avec le sommaire d'un manuel d'histoire, le calendrier, des images indiquant le temps.	Idem	Image, vidéo, son
Lexique spécifique de la SVT / Phy-Chimie	Découvrir le lexique de la SVT / Phy-Chimie	J'équilibre	Idem	Une vidéo d'un professeur de svt et de physique-chimie présentant le programme de l'année. Faire repérer le lexique. Ou idem que pour l'histoire-géographie	Idem	Vidéo, image, son
EPS	Découvrir le lexique de l'EPS Nommer les parties du corps/ connaître les mouvements et actions	Joue Découvretout	Idem	Une animation ou vidéo avec des élèves parlant de ce qu'ils font comme sport et des actions qui y sont liées. Ils parlent de certains bobos les emmenant à nommer les parties de leur corps.	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					
Les consignes d'une matière à l'autre	Découvrir les consignes communes aux disciplines	Je fais...	Idem + appariement	Il s'agit de partir des images ou d'une animation fabriquée montrant un professeur donnant des consignes d'activités. Il s'agit des consignes communes à plusieurs disciplines. A défaut de vidéo, ces consignes peuvent être écrites et oralisées à travers des synthèses vocales.	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
Les consignes du français	Découvrir les consignes du français	Je fais...	Idem + appariement	Une vidéo ou une animation d'un professeur donnant des consignes spécifiques en français. Des consignes spécifiques du français en synthèse vocale. (des activités autour des verbes, savoir ce qui est demandé, des activités de consignes axées uniquement sur le français.	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes des maths	Découvrir les consignes des maths	Je fais...	Idem + appariement	Une vidéo ou une animation d'un professeur donnant des consignes spécifiques de maths. Des consignes spécifiques des maths en synthèse vocale. (Des activités autour des verbes, savoir ce qui est demandé, des activités de consignes axées uniquement sur les mathématiques.	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes d'histoire et de géographie	Découvrir les consignes de l'histoire / géographie	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes de la : SVT, Phy-Chimie	Découvrir les consignes de la SVT/ phy-Chimie	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes de l'EPS	Découvrir les consignes de l'EPS	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					

Annexe 8

Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation présenté par l'équipe de cas-projet PBLVC

Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
1. Bienvenue au collège !	L'arrivée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître des mots français ▪ Saluer ▪ Se présenter ▪ Donner son identité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les nombres de 0 à 15 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliaires <i>Etre/avoir</i> ▪ Le verbe <i>S'appeler</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remplir une fiche de présentation à remettre à chaque professeur et établir un contact avec chaque professeur
		informations sur l'identité		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les verbes de préférence (<i>aimer, préférer, adorer</i>) ▪ La négation <i>Ne...pas (1)</i> 		
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer la fiche de présentation de l'élève sur la plateforme ▪ A2 : Déposer la fiche de présentation de l'élève sur la plateforme et se présenter brièvement à oral 				

2. Premiers pas au collège	Où je vais ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler de son emploi du temps ▪ Situer dans l'espace ▪ Demander/donner l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les lieux du collège ▪ Les jours de la semaine ▪ Le nom des disciplines ▪ Les nombres de 0 à 20 + dizaines 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le verbe <i>Aller</i> ▪ Les prépositions de lieux <i>à/au</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Musicalité du français et intonations 	Rallye collège sur une journée de son emploi du temps : aller récolter des indices pour former un mot/phrase
	A vos chiffres, prêts, partez !	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer le matériel scolaire ▪ Exprimer la possession ▪ Identifier/comprendre les consignes des mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le matériel scolaire ▪ Le lexique des mathématiques ▪ Les verbes des consignes de mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les déterminants possessifs <i>mon, ma, mes</i> 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aller demander à son prof de maths le matériel scolaire requis pour la séquence en cours : <ul style="list-style-type: none"> ○ A1 : Tableau à remplir ○ A2 : Tableau à remplir + son avis sur les mathématiques
	Livable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer la photo du mot/phrase et le tableau rempli avec le prof de maths ▪ A2 : Déposer la photo du mot/phrase + dessiner et décrire son collège, et déposer le tableau rempli avec le prof de maths 				

3. Comment ça marche au collège ?	Le livre manquant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Signaler une absence ou un retard ▪ Emprunter un livre au CDI ▪ Comprendre des explications simples liées à des gestes ▪ Identifier/comprendre les consignes du français 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le lexique du bureau de la vie scolaire ▪ Le lexique du CDI ▪ Le lexique du français ▪ Les verbes des consignes de français 		Les liaisons et enchainements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emprunter un livre au CDI ▪ Remplir la fiche de renseignement du CDI + Demander le livre manquant
	Les règles du jeu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre les interdictions du collège ▪ Exprimer son opinion (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principaux verbes d'action (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbe <i>Devoir</i> et <i>Pouvoir</i> ▪ La négation <i>Ne...pas</i> (2) ▪ <i>Je pense que c'est bien/mal/mieux</i> 		
	Livable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer la fiche du CDI sur la plateforme ▪ A2 : Déposer la fiche du CDI sur la plateforme + Donner son opinion sur le livre de leur choix 				
4. A la	Pouvez-vous	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formules pour demander 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'interrogation <i>est-ce que, qu'est-ce que, qui est-ce</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [e] / [ə] 	

	m'aider ?	<ul style="list-style-type: none"> S'excuser Demander de faire 	<ul style="list-style-type: none"> un service Formules de politesse 	<i>qui</i>		
	Ça bouge en classe !	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les gestes du professeur Décrire physiquement une personne ou un objet Identifier/comprendre les consignes des SVT 	<ul style="list-style-type: none"> Le corps humain Le lexique des SVT Les verbes des consignes de SVT 	<ul style="list-style-type: none"> Le féminin et le pluriel des adjectifs 	[e] / [i]	<ul style="list-style-type: none"> Aller visiter le laboratoire de SVT avec l'aide de son professeur ou d'un élève, découvrir le matériel utilisé en cours : <ul style="list-style-type: none"> A1 : Remplir un tableau (cases à cocher – matériel utilisé/utilité) A2 : Remplir un tableau (cases à cocher + description – matériel utilisé/à quoi ça sert ?/dans quelle partie du cours, etc.)
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> A1 : Déposer le tableau rempli A2 : Déposer le tableau rempli + Présenter une personne/personnalité de son choix : physique, vêtements, présentation, pourquoi je l'aime, etc. – faire une affiche (facultatif) 				
5. Je m'ex	T'en penses	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer son opinion (2) Exprimer son 	<ul style="list-style-type: none"> Formules pour exprimer son opinion 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pourquoi/parce que</i> <i>Être d'accord/pas</i> 	[i] / [y]	<ul style="list-style-type: none"> Aller demander à un camarade où est-ce qu'il a voyagé et où est-ce

	quoi ?	accord/désaccord <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter/refuser ▪ Identifier/comprendre les consignes de l'histoire géo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le lexique de l'histoire géo ▪ Les verbes des consignes de SVT 	<i>d'accord</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le verbe <i>Penser</i> 		qu'il aimerait aller et comparer avec son propre planisphère : <ul style="list-style-type: none"> ○ Colorier les pays sur un planisphère
	D'où je viens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exprimer le but ▪ Exprimer l'immédiateté ou un besoin 		<i>Pour + infinitif</i> <i>Il faut + infinitif/nom</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [y] / [u] 	
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer le planisphère complété (camarade + le sien) ▪ A2 : Déposer le planisphère complété (camarade + le sien) + Répondre aux mêmes questions posées à son camarade en expliquant pourquoi 				
6. On passe à l'action	Ecouter, lire et ... vivre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre les règles de travail en classe ▪ Identifier/comprendre les consignes de l'EPS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principaux verbes d'action (2) ▪ Le lexique de l'EPS ▪ Les verbes des consignes de l'EPS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impératif ▪ La négation (suite) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [o] / [ɔ] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une enquête sur le programme de l'UNSS en interrogeant un élève : <ul style="list-style-type: none"> ○ Remplir un tableau avec l'option, le jour et l'heure. ▪ Assister à la séance de son choix et/ou participer

	<p>La cuisine, c'est de la chimie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raconter une recette ▪ Nommer le matériel de TP ▪ Identifier/comprendre les 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les aliments ▪ Les couleurs ▪ La salle de TP ▪ Le lexique de la Physique/chimie ▪ Les verbes des consignes de physique/chimie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condition <i>Si + présent</i> ▪ Impératif (suite) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [ɛ] / [œ] / [ø] 	
	<p>Livrable</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer le tableau rempli ▪ A2 : Déposer le tableau rempli + décrire ce qu'il a fait ou vu + raconter sa recette préférée (facultatif) 				

Annexe 9
Tableau synoptique des objectifs et des contenus de formation (juillet 2016)

Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
1. Bienvenue au collège !	L'arrivée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saluer ▪ Se présenter ▪ Donner son identité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les nombres de 0 à 15 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliaires <i>Etre/avoir</i> ▪ Le verbe <i>S'appeler</i> 		Remplir une fiche de présentation à remettre à chaque professeur et établir un contact avec chaque professeur
	Les autres et moi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dire ce qu'on aime ▪ Demander/donner des informations sur l'identité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentatif <i>C'est</i> ▪ Les adjectifs de nationalité ?? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'interrogation <i>qui, quel, comment</i> ▪ Les déterminants indéfinis <i>un, une, des</i> ▪ Les déterminants définis <i>le, la, les</i> ▪ Les verbes de préférence (<i>aimer, préférer, adorer</i>) ▪ La négation <i>Ne...pas</i> (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [a] / [OE] / [Ě] ▪ [y] / [E] 	
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer la fiche de présentation de l'élève sur la plateforme ▪ A2 : Déposer la fiche de présentation de l'élève sur la plateforme et se présenter brièvement à oral 				
Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
2. Premiers pas au collège	Où je vais ?	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de son emploi du temps • Situer dans l'espace • Demander/donner l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> • Les lieux du collège • Les jours de la semaine • Le nom des disciplines • Les nombres de 0 à 20 + dizaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Le verbe <i>Aller</i> • Les prépositions de lieux <i>à/au</i> 	Musicalité du français et intonations	Rallye collège sur une journée de son emploi du temps : aller récolter des indices pour former un mot/phrase
		•	•			•

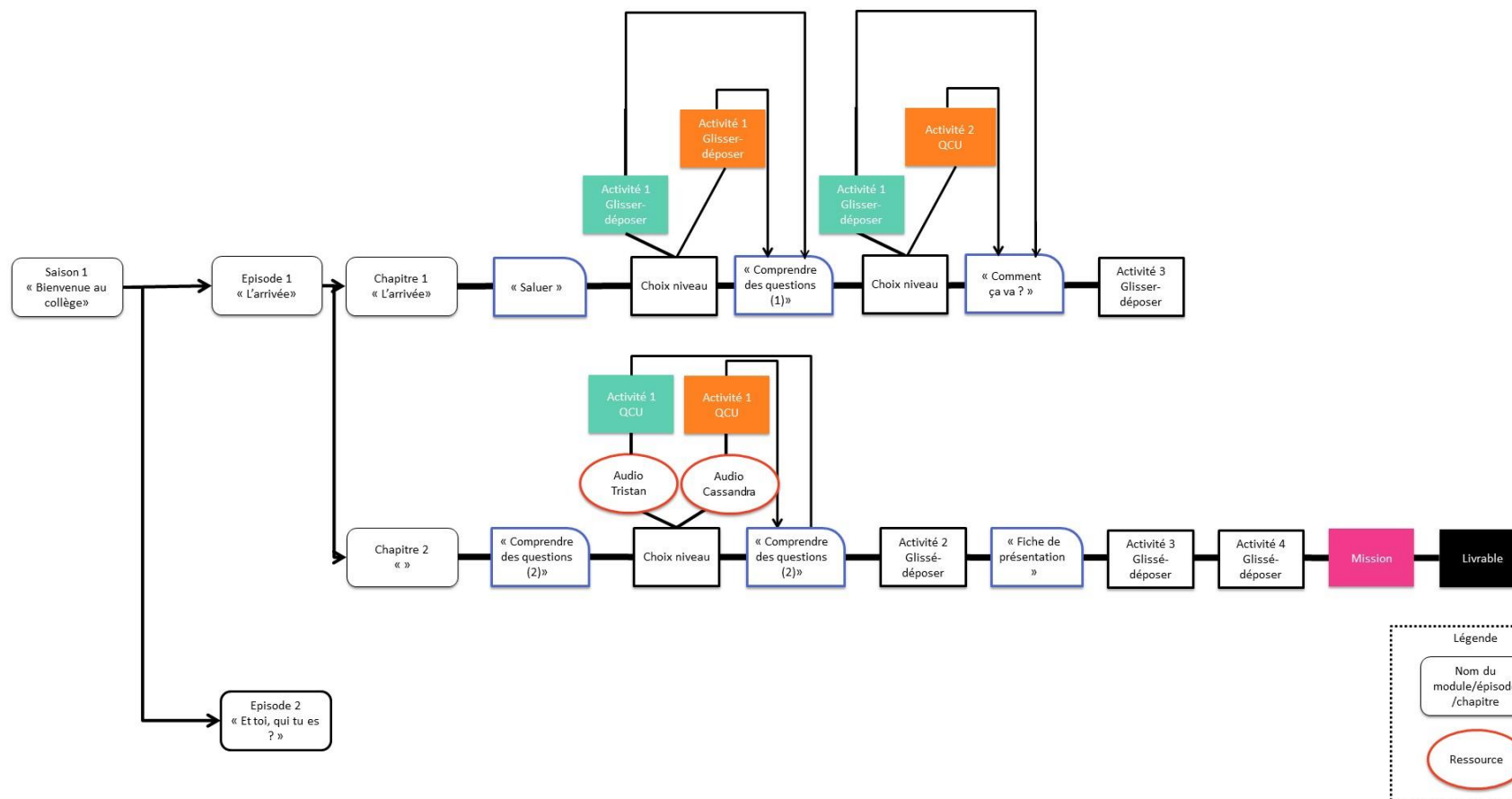
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> • Déposer le tableau (A1) + la phrase mystère • Déposer la PE (A2) + je décris mon collègue 				
Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
3. Comment ça marche en classe ?	Mon matériel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer le matériel scolaire ▪ Exprimer la possession ▪ Identifier/comprendre les consignes qui concernent le matériel ▪ Attendu (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le matériel scolaire ▪ Le matériel de Math ▪ Consignes courantes (2) qui concernent le matériel 	Les déterminants possessifs <i>mon, ma, mes, vos</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aller demander à son prof de maths le matériel scolaire requis pour la séquence en cours : <ul style="list-style-type: none"> ○ A1 : Tableau à remplir ▪ A2 : Phrases à rédiger (à partir tableau)
	Ça bouge en classe !	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre le fonctionnement en classe (consignes socio-linguistiques) ▪ Comprendre des explications simples liées à des gestes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principaux verbes d'action (1) ▪ Consignes courantes (1) ▪ Quelques parties du corps et expressions du visage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbe <i>Devoir</i> : Je dois, tu dois ▪ Repérer qu'une même consigne peut être exprimée de différentes manières (ex : écris, écrivez, écrire) 	A définir	<ul style="list-style-type: none"> ○
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A1 : Déposer la fiche du CDI sur la plateforme + tableau Maths ▪ A2 : Déposer la fiche du CDI sur la plateforme + Donner son opinion sur un livre / style de lecture de leur choix ?? 				

Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
4. C'EST LA PAUSE !!	Pendant la pause	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le fonctionnement de la cantine Comprendre le menu de la cantine Donner son avis sur le menu 	<ul style="list-style-type: none"> Le menu de la cantine (entrée, plat, dessert) Quelques fruits et légumes Quelques catégories principales (viande, poisson, laitages etc...) 	<ul style="list-style-type: none"> Réactivation des verbes de goûts (je, tu) 	A définir	<ul style="list-style-type: none"> Aller demander à l'intendance le menu de la semaine d'après Discussion avec le tuteur établissement sur ce que tu as mangé ? ce que tu n'as pas aimé ? ce que tu n'as pas aimé et remplir fiche à déposer (A1) <p>A2 : qu'est-ce que tu as mangé ? Qu'est-ce -tu as aimé ? Qu'est-ce-que tu n'as pas aimé ? Discussion tuteur + production orale</p>
	Les règles du jeu	<ul style="list-style-type: none"> La Vie sco : Signaler une absence ou un retard Comprendre les droits et les interdictions au collège Exprimer son opinion (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Le lexique du bureau de la vie scolaire (rôle des AED et CPE ??) 	<ul style="list-style-type: none"> Verbe Devoir et Pouvoir : <i>je dois, tu dois, vous devez, je peux, tu peux, vous pouvez</i> La négation <i>Ne...pas</i> (2) <p><i>Je pense que c'est bien/mal/mieux</i></p>		
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> 				

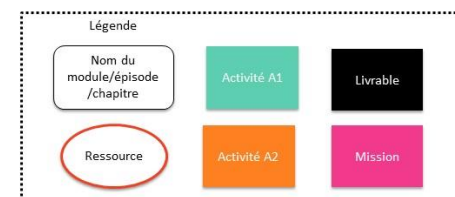
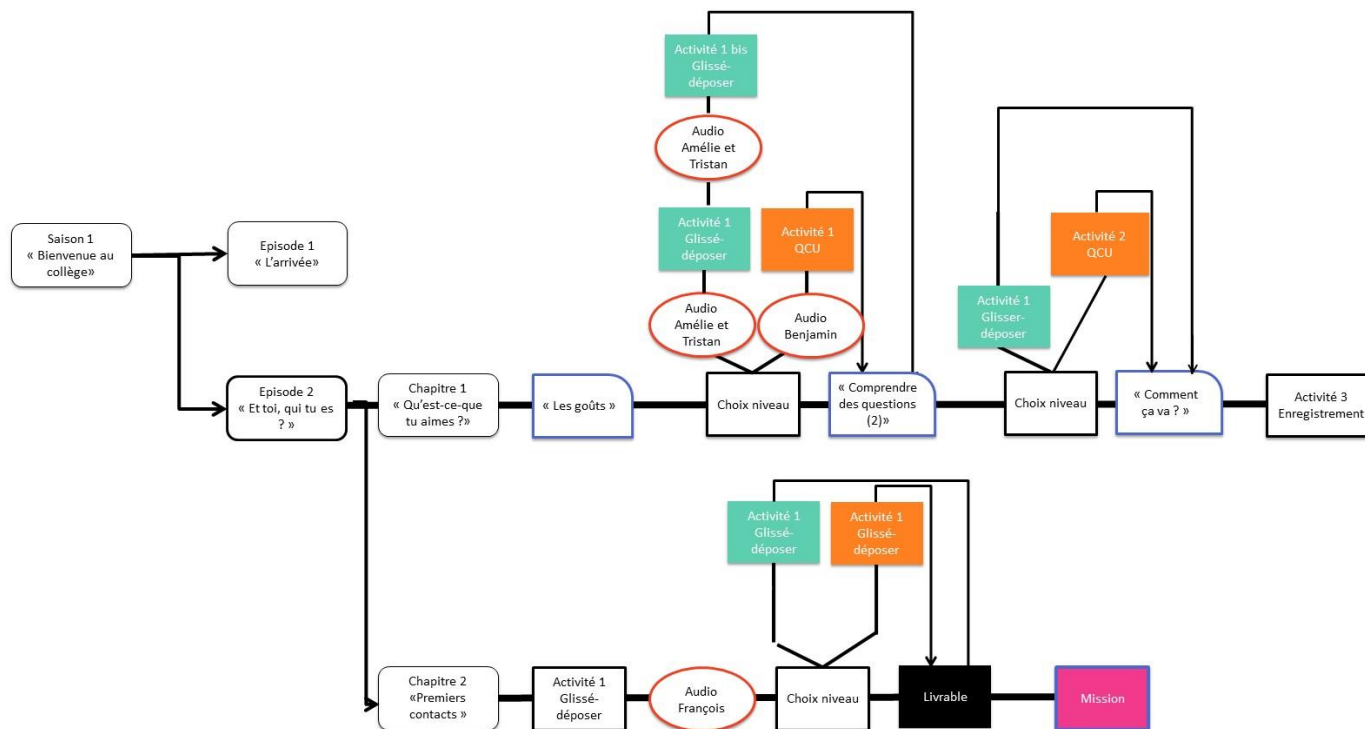
Modules	Unités	Objectifs				Missions
		Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux	Phonétiques	
5. Je m'exprime au collège	Le livre manquant	<ul style="list-style-type: none"> CDI : Faire une recherche ou emprunter un livre au CDI 	<p>A retravailler</p> <ul style="list-style-type: none"> Le lexique du CDI (rôle de la doc) 	A voir	A définir Les liaisons et enchainements ?	<ul style="list-style-type: none"> Emprunter un livre au CDI <p>Remplir la fiche de renseignement du CDI + Demander le livre manquant</p>
	Pouvez-vous m'aider ?	<ul style="list-style-type: none"> Demander quelque chose (info, de faire) Demander de l'aide 	<ul style="list-style-type: none"> Formules pour demander un service Formules de politesse Tu joues ? Tu veux jouer ? <p>Réactivation lexicale matériel de maths (Dobble)</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'interrogation <i>est-ce que, qu'est-ce que, qui est-ce qui</i> 	A définir	<ul style="list-style-type: none"> ??? Jouer au Dobble des Maths avec un camarade ?? (ou en simple activité)
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> A1 : La fiche de renseignement du CDI + PE : donner son avis sur la lecture (j'aime, je n'aime pas, mon livre préféré est) A2 : La fiche de renseignement + PE donner son avis sur la lecture en général ou sur son livre préféré 				

6. On passe à l' action	Ecouter, lire et... vivre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Comprendre les règles de travail en classe ▪ → Identifier/comprendre les consignes de l'EPS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Principaux verbes d'action (2) ▪ → Le lexique de l'EPS ▪ → Les verbes des consignes de l'EPS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Impératif ▪ → La négation (suite) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → [o] / [ɔ] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Faire une enquête sur le programme de l'UNSS en interrogeant un élève <ul style="list-style-type: none"> ○ → Remplir un tableau avec l'option, le jour et l'heure. ▪ → Assister à la séance de son choix et/ou participer
	La cuisine, c'est de la chimie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Raconter une recette ▪ → Nommer le matériel de TP ▪ → Identifier/comprendre les 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Les aliments ▪ → Les couleurs ▪ → La salle de TP ▪ → Le lexique de la Physique/chimie ▪ → Les verbes des consignes de physique/chimie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → Condition <i>Si + présent</i> ▪ → Impératif (suite) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → [g] / [ɔ] / [ɑ] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪
	Livrable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ → A1°: Déposer le tableau rempli ▪ → A2°: Déposer le tableau rempli + décrire ce qu'il a fait ou vu + raconter sa recette préférée (facultatif) 				

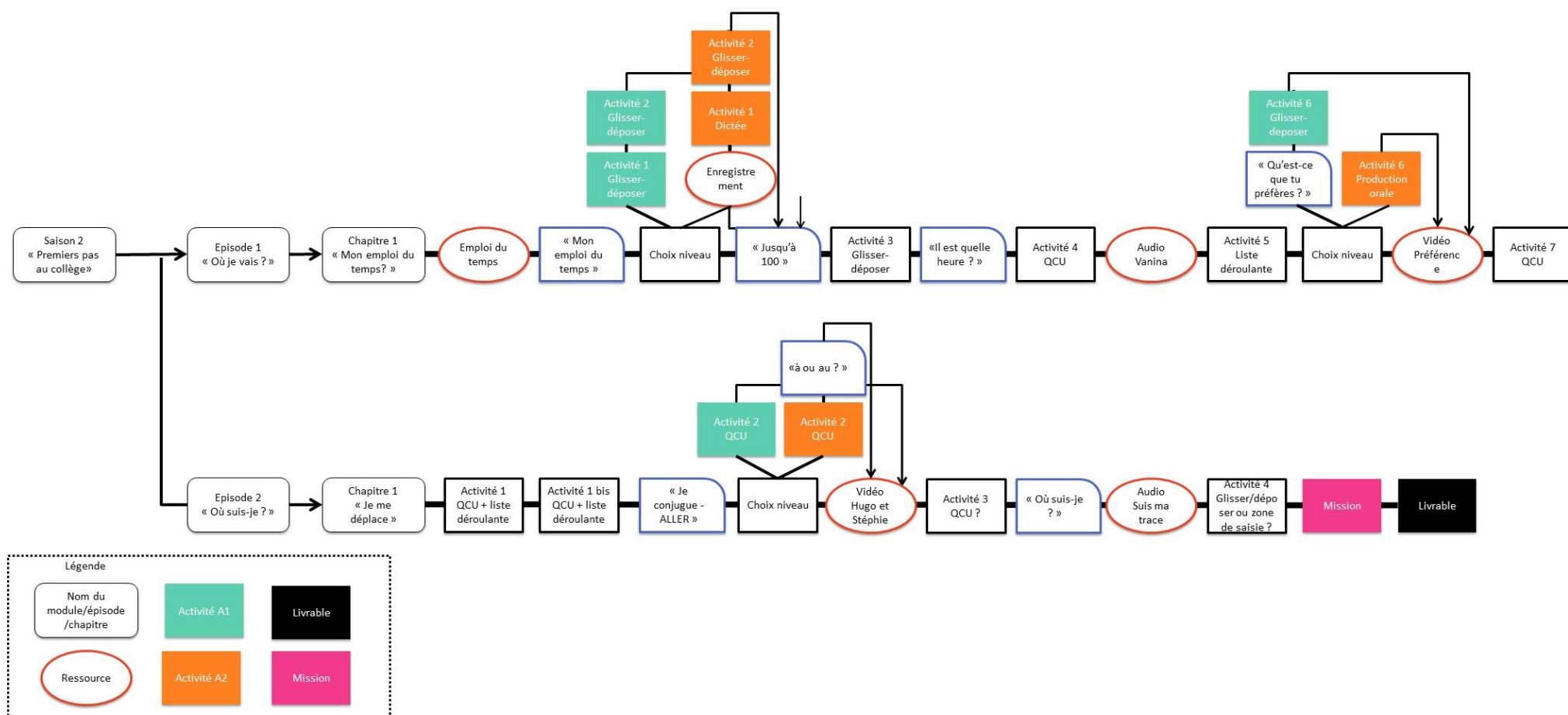
Annexe 10 Progression Saison 1 – Episode 1



Annexe 11 Progression Saison 1 – Episode 2



Annexe 12 Progression Saison 2



Annexe 13

Guide d'entretien n°1

GUIDE D'ENTRETIEN N°1

A travers cet entretien j'aimerais parler/que vous me parliez du projet de la mise en place d'un dispositif en ligne de 6 semaines à destination des élèves EANA scolarisés dans des collèges isolés de toute structure UPE2A spécialisée.

Que pensez-vous de ce projet et quel accompagnement vous semblerait pertinent ?

Présentation

Courte présentation du sujet sur son parcours et ses missions actuelles

I- Cadre contextuel

Pouvez-vous nous expliquer quelle est la place du CASNAV dans l'académie ?

Avec quelles autres délégations travaillez-vous principalement ?

Quelles sont les missions du CASNAV ?

Quel est le public pris en charge ?

Quelles sont les structures d'accueil existantes dans l'académie de Grenoble ?

Quelle est la prise en charge lorsque l'élève se trouve à distance d'une UPE2A ?

Y-a-t-il une prise en charge minimale imposée en termes d'horaire ?

Y-a-t-il une durée légale maximale de prise en charge ?

II – Dispositif PBLVC ?

Pourquoi avez-vous décidé de créer l'outil Plus Belle la vie au Collège ?

Combien d'élèves sont concernés par ce dispositif ?

Avez-vous un retour sur le temps moyen de prise en charge de ces élèves par des professeurs de FLS ?

Comment se répartissent ces élèves au niveau du territoire ?

Y-at-il un protocole de prise en charge au niveau académique ou cela dépend-il des DSDEN ?

Quel français avez-vous choisi pour cet outil et pourquoi ?

Avez-vous déjà réfléchi au système tutoral qui accompagnera cet outil ?

Comment envisagez-vous la répartition des actions tutorales entre les deux tuteurs ?

Envisagez-vous un tutorat par les pairs ? Si oui, sous quelle forme ?

Avez-vous déjà réfléchi sur les moyens de diffusion de votre outil ?

Pensez-vous qu'un ou plusieurs documents devraient accompagner l'outil ? A qui destineriez-vous ces documents et qu'est-ce qui vous semblerait important d'y voir apparaître ?

Annexe 14

Guide d'entretien n°2

GUIDE D'ENTRETIEN n°2

Préambule

Bonjour,

Je souhaitais vous rencontrer aujourd'hui afin de pouvoir recueillir votre témoignage et votre vécu, et expérience en tant que chef d'établissement d'un établissement dit isolé en ce qui concerne l'accueil d'élèves allophones.

En effet, les élèves allophones scolarisés dans ce collège sont affectés dans ce collège en général parce qu'il est le collège de secteur.

Dans le cadre de mon Master 2 Pro DILIPEM, je fais mon stage professionnel de fin de cursus au CASNAV de Grenoble. Ma mission principale est de concevoir un dispositif pour les élèves allophones scolarisés dans des établissements dits isolés afin de réduire le temps de latence dans la prise en charge FLS de ces élèves et de favoriser leur inclusion au sein de l'établissement et en classe ordinaire.

Ce dispositif se compose de six modules de six semaines qui permettent à l'élève d'être accompagné dans les tout premiers temps de sa scolarisation. Ces six modules l'immergent dans son nouvel environnement scolaire et reprennent aussi le français langue de communication de base.

Ce dispositif adopte une approche actionnelle avec à la fin de chaque semaine une mission que l'élève doit remplir qui le met en contact avec différents acteurs de l'établissement.

Je souhaitais avoir votre ressenti « terrain » mais aussi la vision du pôle administratif du collège quant à l'accueil d'un élève allophone dans le type d'établissement qui le vôtre :

Présentation

- Pouvez-vous vous présenter et décrire votre parcours professionnel ?
- Avez-vous déjà été dans un établissement accueillant une structure spécialisée UPE2A (Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants) en tant qu'enseignante ou chef d'établissement ?

- Si oui quelle était la procédure suivie ? Si non Quelles ont été les pratiques d'accueil dans les différents établissements par lesquels vous êtes passés ?

Pratiques

- Quelle information avez-vous de la part de l'académie sur l'accueil des élèves allophones lorsqu'un élève s'inscrit dans votre établissement ?
- Il existe de nombreuses ressources pour accueillir les EANA ? Les connaissez-vous ? savez-vous à qui vous adresser ?
- Dans votre établissement comment se passe l'accueil des EANA ? Y-a-t-il une procédure particulière ? Comment sont évalués ces élèves ?
- Voyez-vous des passerelles possibles avec ce que vous mettez en place dans le cadre de votre projet d'établissement ?
- Y-a-t-il un travail d'équipe autour de l'accueil de ces élèves ? Y-a-t-il eu une réflexion au niveau de leur inclusion ?
- Avez-vous eu des remontées de la part des collègues de CLO lorsqu'un élève arrive ?
- Avez-vous des idées sur les éléments qui posent problèmes et sur ce qui pourrait faciliter l'arrivée de ces élèves ?

Annexe 15

Fiche de résultats de l'entretien E1

Fiche résultats de l'entretien E1

Nous avons choisi de rendre compte de cet entretien E1 par une série de notes relevées de l'enregistrement de ces derniers afin de restituer les informations et les résultats. Cette méthode est suggérée par Kaufmann (2004, 77-79).

21/06/2016 - 51:05

Présentation

- Ancienne enseignante de langue (Portugais) en France dans l'Education Nationale et de FLE à l'étranger
- Expérience dans la Formation continue.
- A ce jour, en poste au CASNAV de l'académie de Grenoble et formatrice dans la e-formation
- Participe au pilotage académique du dossier EANA

Cadre contextuel

- CASNAV sont cadrés par une circulaire qui expliquent le rôle et le fonctionnement des CASNAV. Chaque académie s'en est emparée : pour Grenoble le pilotage académique qui est important par rapport à d'autres académies en lien avec les coordonnateurs départementaux et dans le cadre de la DAPSI
- Les coordonnateurs académiques organisent la scolarisation des élèves : la quotité accordée à ce dossier (entre 6h jusqu'à un temps plein) dépend du nombre d'élèves scolarisés et reflète aussi le poids qui est donné à ce dossier au niveau départemental. DSDEN sur cette question. Ils participent aussi à l'organisation de la formation des personnels en lien avec la coordination académique
- Ce pilotage académique est garant de l'équité et de l'efficacité de la scolarité prise en charge par l'Education Nationale de ces élèves. Ils partent forcément avec handicap provisoire au niveau de la scolarité au niveau de la langue lié parfois à des grosses difficultés sociales
- Le CASNAV a intégré la Délégation Académique à la Persévérance Scolaire avec l'idée que plusieurs thématiques travaillaient en tuyaux d'orgue : le CASNAV pour les élèves allophones, l'ASH qui s'occupe des élèves en situations de handicap, les élèves empêchés parce qu'ils sont malades, les élèves qui ont décroché, les enfants du voyage etc... L'idée c'est d'avoir une réflexion plus globale par rapport aux dispositifs relatifs aux élèves à besoin particuliers pour avoir une entrée par les besoins et pas une entrée

par structure. La DAPSI rassemble ces différentes entités.

- Selon la situation de l'élève la prise en charge n'est pas la même : tous passent par le CIO pour un positionnement qui permet de faire des préconisations.
- Hors agglomération grenobloise ou des villes, jusqu'à 16 ans, l'élève est prioritairement affecté sur son collège de secteur lorsqu'il vit hors agglomération. L'élève peut se déplacer et rejoindre une UPE2A qui n'est pas trop loin comme au collège de Champoulant à l'Isle d'Abeau qui accueille des élèves d'autres collèges mais aussi de Villefontaine ou le collège Pré Bénit à Bourgoin-Jallieu.

Dès que le déplacement n'est pas possible c'est à l'établissement de mettre en place des cours : il peut contacter la DSDEN ou le CASNAV si c'est un lycée

Dans l'agglomération de Grenoble existent deux types d'UPE2A : les UPE2A classiques les UPE2A dites alpha pour des élèves de tout petit niveau scolaire qui ont besoin d'apprendre à lire et à écrire ou pour les élèves non scolarisés antérieurement.

La prise en charge en UPE2A est entre 6h en lycée, et jusqu'à 18h potentielles en collège même si cela dépend du niveau de l'élève et peut être évolutif au cours de l'année. Il reste quelques UP2A non inclusives mais la majorité le sont.

- Il n'y a pas d'heures de cours minimales imposées : l'accueil est global avec des livrets en langue d'origine à destination des parents et des éducateurs si ce sont des mineurs isolés afin que tous comprennent comment fonctionne le système scolaire. La prise en charge en termes de cours de français n'est pas la seule prise en charge possible.

La préconisation est de 4 heures.

- Deux possibilités par les chefs d'établissements : contact direct au CASNAV qui accompagne, le bilan CIO peut être envoyé par le coordonnateur départemental. Il existe un cahier des charges qui explique aux établissements comment ces élèves doivent être pris en charge. Il n'y a pas de raison que ces élèves soient moins pris en charge que les autres élèves car c'est indiqué dans les circulaires que tous les établissements reçoivent et qui sont sur l'intranet. Ils peuvent s'adresser à la DSDEN ou au CASNAV pour être accompagnés : l'accès à l'information n'est pas difficile.

Dispositif Plus Belle La Vie au Collège

- Il y a toujours eu des arrivées partout dans l'académie : jusqu'à 2013, il existait un projet sur Fond social européen qui finançait les cours appelés petits modules dans les établissements. Ce financement de cours n'était plus possible qui a été repris par les DSDEN et le Rectorat
- Prise en charge très inégale selon le territoire : 2h parfois seulement ou 4h enseignées par 3 professeurs différents ou enseignement assuré selon disponibilités des équipes car les élèves arrivent en cours d'année
- Idée c'est d'au moins assurer lorsque l'élève arrive un dispositif de 4h qui permette à l'établissement de se retourner et d'organiser l'accueil de l'élève. Le dispositif assure les premiers temps et d'être réactifs.
- XX élèves sont concernés (chiffre devait être donné mais ne l'a pas été)
- Le temps de latence varie selon les établissements : parfois le temps que les heures soient attribuées le temps de latence est important.

- Ardèche les regroupements sont difficiles de par le territoire et les déplacements de professeurs sont aussi difficiles : quelques UPE2A sont itinérants un en Haute-Savoie, une en Ardèche et en Isère en lycée.
- Quel français : En principe au départ besoins de FLE, communication immédiate mais par rapport à une UPE2A il faut entrer dans le FLSCO très vite pour permettre une meilleure inclusion car la prise en charge est réduite. Outil mêle FLE et FLSCO en entrant par le transversal. Idée est de ne pas laisser l'élève au fond de la classe : on vise à impliquer davantage les équipes et ne pas laisser cette tâche au prof de FLE. On vise une prise en charge globale dans l'interaction entre le dispositif, la classe ordinaire et l'établissement. Le FLE passera aussi par les relations établies.
- But : créer une culture d'accueil dans l'établissement. On rentre par la langue mais en l'opérationnalisant on voit d'autres pistes apparaître.
- Moyens alloués au tutorat par l'institution : pas ouvert donc compliqué à anticiper. Peut être 4h postes la première année car c'est lourd et moins ensuite une fois que ce sera lancé et qu'on aura eu les retours pour un tuteur plateforme. Travail sur l'intervention tutorale.
- Dans chaque établissement il faudra quelqu'un qui accompagne, prof ou autre : accompagnement technique car tous les élèves n'ont pas accès au numérique de la même façon + vérifier que les 4 heures sont faites + liens avec les enseignants et + faire remonter les évaluations auprès des collègues
- Préconisation : réunir l'ensemble de l'équipe pédagogique, pas seulement le professeur principal en fonction de son profil
- Tuteur plateforme : interactions possibles, forums peut-être dans langues des élèves + classes virtuelles entre les élèves en FLE. Garant du pédagogique
- Dépôts de travaux avec un retour
- Tutorat par les pairs ? Parfois mis en place mais désengagement des professeurs dans ces cas-là donc il faut faire attention. Une des stratégies d'accueil que l'établissement peut mettre en place en termes d'accueil général mais ne tient pas à le mettre en place dans ce dispositif.
- Diffusion ?
 - Plateforme ? Problématique pour l'instant Moodle académique qui devrait se mettre en place.
 - Teasers qui expliquent le fonctionnement du dispositif aux établissements et aux équipes et un autre à destination des élèves qui leur explique dans leur langue et imagé éventuellement qu'est-ce que tu vas faire et comment tu vas le faire
- Organisation du lancement ? Pas dispositif asynchrone en autonomie, c'est quelque chose de phasé avec ouverture à dates fixes. On est sur du cours, tout le monde commence ensemble et finit ensemble. Intégration possible en cours bien sûr.
 - Classe virtuelle permettrait de créer groupe classe.

Annexe 16

Fiche de résultats des entretiens E2 et E3

**Fiche résultats des entretiens E2 (locuteur 1 : Cheffe d'établissement) et E3
(locuteur 2 : Cheffe d'établissement adjointe stagiaire)**

Nous avons choisi de rendre compte de ces entretiens E2 et E3 par une série de notes relevées de l'enregistrement de ces derniers afin de restituer les informations et les résultats. Cette méthode est suggérée par Kaufmann (2004, 77-79).

24/06/2016 42 :26

Présentations

- Questions préalables de la part des deux sujets après notre introduction
 - I1 : Question ? : Pouvez-vous nous décrire l'outil que vous êtes en train de construire
 - I2 : Question ? : l'élève devra-t-il être accompagné par un « tuteur » qui parle sa langue ?
- I1 se présente :
 - Enseignante de Physique en LP sur 3 académies dans la première partie de sa carrière
Sur ses 10 années d'enseignement, n'a jamais été sensibilisée ni sur l'existence d'élèves qui arriveraient sur un « parcours FLE » ni même à la nécessité de l'adaptation du cours pour des élèves à besoins particuliers. Pas le souvenir d'avoir été sensibilisée par le chef d'établissement ou une équipe quelconque ou qu'il y ait eu des formations établissements sur ces points-là.
 - A eu des élèves à besoin particuliers, dys, entrants de collège avec des nationalités étrangères mais ne le savait pas. Ne sait pas si elle n'a pas entendu ou vu la problématique ou si ne lui a pas été communiquée.
 - Est maintenant Cheffe d'établissement depuis 11 ans.
- I2 se présente :
 - Enseignante de Mathématiques dans la première partie de sa carrière : n'a jamais été confrontée à devoir accueillir un EANA ou ne l'a pas su.
 - N'a reçu aucune formation quant à l'accueil de ce type d'élèves : en revanche a été formée sur l'accueil d'élèves dyslexiques.

Pratiques

- 11 :
 - Depuis 11 ans qu'elle est cheffe d'établissement, aucune formation ni proposée ni obligatoire sur l'accueil des élèves à besoins particuliers ni sur le pilotage d'un établissement sur cette thématique en tant que 1^{re} pédagogue de l'établissement. Ce lien très important à faire entre des problématiques individuelles et des problématiques collectives de classe elle l'a fait à partir de ses lectures, apprendre et son bon sens et les liens avec les infirmières. Et l'institution rien.
 - Etablissements ont de l'information (lettres de rentrée, circulaire de la DGESCO sur préparation de rentrée, code de l'éducation) mais rien dans sa mise en application, dans les leviers qu'on peut soulever. Si ne vont pas chercher de l'aide auprès du service de formation continue en demandant des formations, pas d'info descendante. C'est aux établissements de systématiquement repérer leurs besoins et d'aller chercher la personne qui saura répondre : si un établissement veut rester « lisse » et ne s'occuper de rien, quelque part il le peut. Aucune formation en lien avec la pédagogie.
- 12 :
 - Est en formation initiale de chef d'établissement et n'a jamais été formée à cela.
- 12 :
 - Strictement aucune formation concernant l'arrivée dans un établissement de ce type d'élèves à besoins particuliers. En début d'année, lorsque ont accueilli le petit Alvaro, l'établissement n'a reçu aucune information, c'est moi qui ai dû aller chercher la DEL (délégation des élèves) et leur nous ont renvoyé la circulaire.
- 11 :
 - Etablissements reçoivent la circulaire de rentrée et les informations sur le DELF. Ce qui leur manque, c'est qu'il faudrait à partir du moment où l'établissement reçoit des primo-arrivants que la DSDEN ou le service médico-social ou peut-être au niveau du rectorat proposent de les réunir pour répondre à toutes les questions qu'ils pourraient se poser. Une fois par an, il faudrait réunir les établissements accueillants des EANA et loin des structures spécialisées, qu'ils entendent les problématiques des autres qui peuvent avoir plus ou moins d'expérience aussi, pour ne pas passer à côté de certaines choses. Parfois, lire entre lignes d'une circulaire est difficile si on ne sait pas ce qu'il est impératif ou nécessaire, important ou facultatif de faire. N'ont aucun recul.
- 12 :
 - Il est difficile de se rappeler quelle circulaire reçue en début d'année concerne l'arrivée de tel élève, de remettre la main dessus. Il faudrait une espèce de pack de rentrée mais distribué au moment de l'arrivée de l'élève et non perdu au milieu d'une foule d'autres circulaires.
- 11 :
 - Signale que les chefs d'établissements auraient besoin d'une formation conséquente sur les élèves à besoins particuliers, sur les différents leviers, sur ce qu'en tant que chef d'établissement on doit imposer aux enseignants pour s'appropriier les choses et que cela ne soit pas juste une circulaire que l'on


- transfère. Il est plus facile d'obtenir l'adhésion des équipes à tel ou tel aménagement pour un élève lorsqu'on explicite plutôt que lorsque l'on impose.
- Information quant aux élèves à besoins particuliers sont dans un classeur tenu par l'infirmière : on pourrait y rajouter un onglet EANA. Afin d'aller la chercher quand on en a besoin.
 - Pour l'instant le bilan CIO est donné simplement au professeur principal
 - 11 :
 - Il faudrait à l'arrivée de l'élève, l'équivalent des réunions pour les PPS ou les PAI³² c'est-à-dire réunir l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe avec Chef d'établissement, CPE, Infirmière, Assistante sociale,
 - 12 :
 - L'équivalent des ESS³³ avec la présence aussi du tuteur qui accompagnera l'élève au sein de l'établissement et quelqu'un au-dessus : CASNAV / tuteur pédagogique ?
 - On a besoin d'un bilan à faire aux équipes, présentation de l'outil aux équipes enseignantes concernées.
 - 11 :
 - « Valise pédagogique EANA » devrait être mis en place par le chef d'établissement lorsqu'on est dans ce type de situation.
 - 12 :
 - Parallèle à faire avec les réunions ESS sont chapotées par un enseignant référent de la Maison du Handicap (MDH) avec le chef d'établissement, le professeur principal, l'équipe pédagogique, les parents et l'élève. Les documents sont commentés car donner un document comme cela ne sert à rien. Un document accompagne l'accueil de ces élèves.
 - Le tuteur « référent » serait celui qui est expert, quelqu'un de l'extérieur, du CASNAV ou autre.
 - Cette année on a accueilli un EANA en 6^{ème} : un compte rendu est fait aux parents lorsqu'on accueille un élève allophone : donc il faut aller chercher l'information. Sur les premiers temps, ce compte rendu doit être très régulier (hebdomadaire ?)
 - Les remontées venaient du professeur de FLE/FLS. Pour les autres collègues, c'était un élève parmi d'autres. L'équipe s'est par ailleurs emparé de l'accueil, l'élève étant en 6^{ème} l'évaluation se fait sans note, par compétences, ce qui a joué beaucoup. En guidant dès le départ sur le profil de l'élève, l'évaluation suit. Le PP ou le tuteur établissement est moteur dans cet accueil doit être référent avec le PP qui diffuse sur l'équipe et centralise les remontées.
 - La communication est souvent un souci donc la réunion de départ est essentielle. Si elle n'existe pas au préalable il faut l'installer. Il faut faire

attention à ce que l'information soit diffusée aux bons interlocuteurs sinon les gens ne les regardent plus.

- 1^{ère} réunion : présenter l'outil à l'équipe pédagogique de la classe + bilan d'un point d'1/4 heure tous les 15 jours, avec le tuteur établissement et le PP diffusé à l'équipe.
- 11 :
 - Tout existe et c'est notre boulot d'aller consulter et s'informer mais le quotidien (fin de trimestre etc...) fait que les semaines défilent très vite : il faut du concret, du pratique.
 - Pas d'habitudes ni de réflexes car c'est un accueil occasionnel : il faut considérer que c'est comme si on en a jamais eu. Les équipes changent donc on a zéro réflexe.
 - Ces dernières années l'information par mail et les pièces jointes sont démultipliées sur de nombreuses thématiques : juridiques, financières et pédagogiques etc...
- 12 :
 - Il est important d'associer les parents. Une des réussites que j'ai connu avec les internats d'excellence c'est l'association des parents. Dès qu'on implique les parents dans la scolarité des enfants, cela fonctionne bien. On peut être aidé par les fédérations de parents d'élèves.






Annexe 17

Fiches outils et fiche consignes saison 1

 *Fiche outil* 1

Saluer

1. Dire bonjour et au revoir

	Quand j'arrive je dis	Quand je pars je dis
	 Salut ! Bonjour !	 A plus tard ! Au revoir !
	Bon après - midi !	Bon après - midi
	Bonsoir !	Bonsoir Bonne nuit, à demain.

2. Tu ou vous ?

Tu ou vous ?	
Je parle à un ami 	Je parle à un adulte 
Salut ! Tu vas bien ?	Bonjour, comment allez-vous ?
Bonjour, ça va ?	Bonjour, vous allez bien ?

Comprendre une question (1)

Pour apprendre à te connaître on peut te demander :

- T'as quel âge ?
Tu as quel âge ?



- T'es dans quelle classe ?



- Tu habites où ?



- T'as des frères et sœurs ?
Tu as des frères et sœurs ?



- Tu viens de quel pays ?
Tu es de quelle nationalité ?



Comment ça va ? / Ça va ?



Ça va / Pas mal



Je suis fatigué / fatiguée



Ça va bien



Pas très bien / bof



Je vais très bien



Ça va pas du tout



Super !

Comment ça va ? / Ça va ?

Tu ou vous ?	
Je parle à un ami	Je parle à un adulte
	
Tu vas bien ?	Comment allez-vous ?
Ça va ?	Vous allez bien ?

Comprendre une question (2)

Pour apprendre à te connaître on peut te demander :

- T'as quel âge ?
Tu as quel âge ?



- T'es dans quelle classe ?



- Tu habites où ?



- T'as des frères et sœurs ?
Tu as des frères et sœurs ?



- Tu viens de quel pays ?
Tu es de quelle nationalité ?



Jusqu'à 15

1. Les chiffres de 0 à 9

1	Un
2	Deux
3	Trois
4	Quatre
5	Cinq
6	Six
7	Sept
8	Huit
9	Neuf

2. Les nombres de 10 à 15

10	Dix
11	Onze
12	Douze
13	Treize
14	Quatorze
15	Quinze

Les goûts

1. Pour parler de tes goûts tu peux dire



J'aime



J'aime beaucoup

J'adore



Je n'aime pas

Je déteste

2. Quelques exemples



J'**aime** les poissons.



J'**aime** beaucoup la natation.



J'**adore** les chats.



Je n'aime pas les chiens.



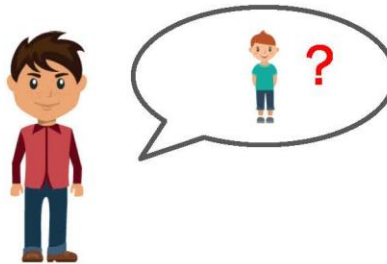
Je **déteste** le rugby.



Je me présente

1. Pour te présenter tu peux dire :

- Je m'appelle ...
- Mon nom est
- Je suis ...



1. Quelques exemples :

- **Je m'appelle** Martin.
- **Mon** nom est Tristan.
- **Je suis** Ana.

Les Consignes (1)

1. La semaine prochaine, écoute si tu entends ces consignes en classe :

Ecoute 

Regarde / Observe 

Annexe 18

Fiche d'observation qui sera utilisée en classe ordinaire à l'issue du SPOC

FICHE DE PRESENTATION DU DOCUMENT

Description du document		
Que vois-tu ?		
	Oui ? Non ?	Quoi ? Lesquels ?
Je vois des dates.		
Je vois des noms propres.		
Je vois des couleurs.		
Je vois des flèches.		
Je vois des paysages.		
Je vois des personnages.		
Je vois des chiffres ou des nombres.		
Je vois des formes géométriques.		
Je vois des dessins.		
Je vois d'autres choses.		
 Surligne ce qui est important.		

Quelle est la nature du document ?

Texte
 Photo
 Graphique
 Carte
 Schéma
 Dessin
 tableau de données
 Affiche
 Couverture (livre, revue)

Quel est le titre du document ?

D'où vient le document (source) ?

Qui est l'auteur ?

De quand date le document ?

Où peut-on trouver ce document ?

De quoi parle le document (sujet) ?

Demande au professeur la boîte à mots :

Range les mots de la boîte dans le tableau

Utilise les mots de la boîte pour expliquer le document :

Annexe 19

Vademecum du dispositif *Plus belle la vie au collège*



VADEMECUM du dispositif Plus belle la vie au Collège



- **Plus belle la vie au Collège qu'est-ce que c'est ?**

C'est un dispositif mis en place par le CASNAV de Grenoble.

Ce dispositif se présente sous la forme d'un SPOC (Small Private Online Courses) de 6 semaines. Chaque semaine aborde un thème différent.

Le public cible sont les EANA de niveau A1 ou A2 du Cadre Européen des Langues, scolarisés dans un établissement ne bénéficiant pas d'une structure adaptée.

Les élèves sont positionnés à leur arrivée afin d'évaluer le niveau visé : niveau A1 (étoile) ou niveau A2 (2 étoiles). Ce positionnement peut évoluer en fonction du ressenti de l'apprenant (autoévaluation), des échanges que vous avez avec lui en tant que tuteur établissement ou des conseils donnés par le tuteur plateforme.

Le parcours de l'élève est individualisable et flexible avec des activités qui correspondent au niveau 1 ou niveau 2.

- **Comment fonctionne le dispositif ?**



C'est un outil clé en main, très simple à utiliser. Aucun pré-requis en FLS n'est nécessaire.

La connexion se fait via la plateforme Moodle.

Toutes les ressources sont fournies à l'établissement et un suivi automatique est intégré via la plateforme Moodle.

Tout le matériel est imprimable au format PDF.

Les consignes sont oralisées dans la langue maternelle de l'élève.

Le dispositif adopte une approche actionnelle : l'élève est au centre de son apprentissage.

Ce dispositif vise à favoriser l'inclusion de l'élève dans son nouvel environnement scolaire et l'acquisition de stratégies de compréhension afin de favoriser l'inclusion en classe ordinaire.

La mise en place de badges permet à l'élève de visualiser son parcours et de formaliser les stratégies qu'il a mise en place afin de réaliser les différentes activités et missions proposées.

- **Comment se déroule une semaine ?**

En début de semaine, une capsule vidéo fait le bilan des objectifs qui ont été atteints la semaine précédente et des stratégies qui ont été mises en place pour y parvenir. La capsule présente également le thème et les objectifs de la semaine.

L'élève est en partie en autonomie et choisit les activités qu'il souhaite réaliser. Il peut s'appuyer sur les consignes dans sa langue.

Lorsqu'une activité nécessite votre encadrement, elle est signalée par cet icône



Chaque élève a un suivi individuel via la plateforme, ce qui permet au tuteur plateforme spécialiste en FLE/FLS d'apporter une réponse adaptée et de vous guider à distance aussi bien sur le plan technique que pédagogique.

A la fin de la semaine, l'élève effectue sa mission au sein de l'établissement et dépose sur la plateforme le livrable de la semaine afin de débloquer le badge mission de la semaine et de pouvoir continuer son parcours.

- **Quels sont les outils à votre disposition ?**



Toutes les fiches outils afin de vous familiariser avec le contenu syntaxique de la semaine.

Les fiches missions avec le déroulé et les consignes adaptées à chaque niveau et le matériel nécessaire imprimable au format PDF.

Le forum privé qui vous permet de noter dans un carnet de bord, à la fin de chaque séance, le travail effectué afin de faire un retour sur le parcours de l'élève et sur l'outil.

Ce forum est un lien direct avec le tuteur plateforme qui vous assiste et apporte une réponse adaptée à vos questions d'ordre technique ou pédagogique.

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire	4
Introduction.....	6
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE.....	9
CHAPITRE 1. CADRE DU STAGE.....	10
1. Le commanditaire	10
1.1. Historique	10
1.2. Les liens avec la DAPSI	10
1.3. Les liens avec les autres délégations et les Directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN).....	11
2. Analyse du contexte : les besoins du CASNAV	12
2.1 Le rôle et les missions du CASNAV de Grenoble	12
2.2 La commande : une réponse à un besoin et une demande.....	12
2.3 La commande : un outil qui se veut inclusif.....	13
3. Le diagnostic Strengths / Weaknesses / Opportunities / Threats (SWOT).....	14
3.1. Constats internes : les forces et les faiblesses	104
3.1.1. Les forces.....	14
3.1.2. Les faiblesses	14
3.2. Constats externes : les opportunités et les risques.....	105
3.2.1. Les opportunités.....	15
3.2.2. Les risques	16
CHAPITRE 2. EVOLUTION DU PROJET	17
1. La commande initiale	17
1.1. Le public cible	17
1.2. Le format du dispositif.....	18
1.3. Le français du dispositif : vers le FLSco.....	18
1.4. Les compétences travaillées.....	19
2. Nouvelle équipe : naissance de « Plus belle la vie au collège ».....	19
2.1. Vers une approche actionnelle.....	19
2.1.1. Pourquoi changer d'approche ?.....	19
2.1.2. Définition de l'approche actionnelle.....	20
2.1.3. Naissance de « Plus belle la vie au collège »	20
2.2. Nouvelle interactivité de contenu : un premier pas du disciplinaire au transversal.....	219
2.3. Une approche plurilingue.....	219
CHAPITRE 3. NOS MISSIONS.....	22
1. Notre mission principale : développement du SPOC « Plus belle la vie au collège ».....	22
1.1. Les évolutions suite à la présentation de la maquette	22
1.1.1. Ce que l'on conserve	22
1.1.2. Ce qui évolue	23
1.2. Construction des modèles des autres saisons et création de ressources	24
1.3. Présentation de l'outil et approche utilisateur sur le terrain.....	24
2. Nos autres missions : Observation des différentes missions et participation à la vie du CASNAV.....	25
2.1. Plan de formation et DELF.....	25
2.2. Le parcours M@gistère « Petits modules ».....	26
3. Problématique et démarche d'investigation	26
3.1. Observation des différentes missions du CASNAV	26
PARTIE 2 - ANCRAGE THÉORIQUE ET NOTIONS CLÉS	28
CHAPITRE 4. DEFINITION DU TUTORAT DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE	29
1. Les étapes de la modélisation d'un dispositif hybride de formation	29
2. À quel moment intervient le tutorat dans un dispositif hybride ?	30
3. L'activité du tutorat dans un dispositif hybride : une apparition tardive de la notion de tuteur à distance	32
3.1. Définition du tutorat à distance.....	32
3.2. Définition du tuteur et du tutorat à distance.....	32

CHAPITRE 5. NOTIONS DE PRATIQUES TUTORALES ET ATTENTES DES APPRENANTS DANS UNE FOAD	34
1. Les dimensions de la fonction tutorale	34
2. Les besoins de support des apprenants en termes de tutorat	36
CHAPITRE 6. COMMENT SCENARISER LE TUTORAT ?	38
1. Analyse des besoins d'aide des apprenants.....	38
2. Proposition d'une matrice par Jacques Rodet	39
3. L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat.....	41
3.1. Les outils d'aide selon le degré de contrôle de l'utilisateur quant à leur usage.....	41
3.2. Les outils d'aide selon leur fonction dans le dispositif	41
3.3. Le destinataire des outils d'aide	43
PARTIE 3 - PROPOSITION D'UN SYSTÈME TUTORAL POUR LE DISPOSITIF PLUS BELLE LA VIE AU COLLÈGE	44
CHAPITRE 7. ENQUETE DE TERRAIN : METHODOLOGIE	45
1. Enquête de terrain réalisée par Manon Rougé	45
1.1. Méthodes de recueil de données	45
1.2. Matériel et procédure.....	45
1.2.1. Les observations de classe.....	45
1.2.2. Les entretiens compréhensifs.....	46
1.2.3. Les questionnaires à l'attention des enseignants.....	46
2. Nos méthodes de recueil des données : matériel et procédure.....	46
2.1. Les entretiens.....	46
2.1.1. Présentation de l'échantillon et du terrain.....	47
2.1.2. La passation des entretiens.....	47
2.1.3. Le matériel utilisé	48
2.2. Les questionnaires à destination des enseignants.....	48
2.2.1. Conception et diffusion.....	48
2.2.2. Limites et écueils rencontrés.....	49
2.2.3. Le public cible.....	49
CHAPITRE 8. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	51
1. Analyse des besoins des apprenants	51
2. Connaissance du public EANA par les enseignants de classe ordinaire	52
3. Prise en charge des EANA : pratiques d'accueil au sein de l'établissement.....	53
3.1. L'arrivée de l'élève.....	53
3.2. La prise en charge des EANA en FLE.....	53
4. Quel travail d'équipe autour de l'accueil d'un élève allophone ?	54
4.1. Le bilan initial.....	54
4.2. Sensibilisation des enseignants à l'accueil des EANA	56
4.3. Adaptation des pratiques dans les disciplines ordinaires	57
4.3.1. Quelle adaptation en classe ordinaire ?.....	57
4.3.2. Quel accompagnement proposer pour un bon accueil des élèves au sein de l'établissement ? Au sein de la classe ?.....	59
5. Le point de vue de l'institution.....	61
5.1. Analyse du cadre contextuel	61
5.2. Quel accompagnement est envisagé pour le dispositif « Plus belle la vie au collège » du point de vue institutionnel ?	61
6. Les besoins au niveau de l'accueil des EANA et la mise en place du dispositif du point de vue des chefs d'établissement	63
6.1. Sensibilisation à la problématique de l'accueil du public EANA.....	63
6.2. De l'importance de recevoir une information ciblée et au moment opportun	61
6.2.1. Un flux d'information institutionnelle discontinu	64
6.2.2. Information vs mise en application	64
6.2.3. Quel accompagnement pour le dispositif ?	64
CHAPITRE 9. PROPOSITION D'UN SYSTEME TUTORAL	66
1. Analyse des besoins de soutien des apprenants	66
2. Priorisation des réponses tutorales permettant de répondre aux besoins de soutien des apprenants	67
3. Détermination des profils des tuteurs.....	68
4. Quels outils d'aide sont inclus dans le dispositif et à quels besoins répondent-ils ?.....	70

4.1. Les outils à destination des élèves	70
4.1.1 Les outils conceptuels	70
4.1.2 Les outils d'autorégulation	77
4.1.3 Les outils de navigation	80
4.1.4 Les outils de communication	85
4.2. Les outils à destination des tuteurs	85
4.2.1 L'espace tuteur destiné au tuteur « établissement »	85
4.2.2 Les outils à disposition des tuteurs dans le Moodle	87
4.3. Pour aller plus loin : quelques remarques sur le plan de diffusion et sur la formation des tuteurs.....	87
Conclusion	88
Bibliographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés	93
Glossaire	94
Table des illustrations	96
Table des annexes	97
Table des matières.....	153

MOTS-CLÉS : Elève allophone nouvellement arrivé (EANA), dispositif en ligne, classe ordinaire, français langue seconde (FLS), accompagnement

RÉSUMÉ

En France, les élèves allophones nouvellement arrivés sont accueillis dans des structures spécifiques leur permettant de suivre des cours de français, et, de ce fait, d'intégrer progressivement les classes ordinaires.

Toutefois, une partie de ces élèves est scolarisée directement en classe ordinaire. Afin de répondre aux besoins de ces élèves isolés et d'aider les établissements à mieux les accueillir, le CASNAV de l'académie de Grenoble a entrepris de concevoir un dispositif d'appui de six semaines intitulé « *Plus belle la vie au collège* » pour les premiers temps de scolarisation de ces élèves isolés.

A travers l'analyse des besoins de ces élèves, ce travail est une proposition d'un système tutoral pensé pour ce dispositif afin de créer une formation qui pourrait les accompagner au mieux dès leur arrivée dans le système éducatif français et favoriser leur inclusion.

KEYWORDS : Recently arrived allophone pupils, online device, regular classes, French as a second language, support

ABSTRACT

In France, all newcomers allophone students are admitted in dedicated structures where they attend French courses. As a result they are able to integrate progressively regular classes.

However some of these pupils start directly in an ordinary class. In order to meet the needs of the isolated students in an appropriate way and to help the schools to follow them better, the CASNAV in Grenoble has developed a 6-week helping period called “*Plus belle la vie au collège*” for the early days in the educational system of those lonely pupils.

Considering the needs of these children, this work provides a teaching assistance dedicated to this scheme in order to create an educational experience which could support them as soon as they join in the French education system and help their inclusion.