



HAL
open science

L'accompagnement des élèves allophones en UPE2A : quel cadre institutionnel et pour quel transfert des ressources dans la classe ?

Maureen Hu

► To cite this version:

Maureen Hu. L'accompagnement des élèves allophones en UPE2A : quel cadre institutionnel et pour quel transfert des ressources dans la classe ?. Education. 2020. dumas-02867987

HAL Id: dumas-02867987

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867987>

Submitted on 15 Jun 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Écrit réflexif

L'accompagnement des élèves allophones en UPE2A : quel
cadre institutionnel et pour quel transfert des ressources
dans la classe?

Soutenu par Maureen HU sous la direction de Martine DORDAIN

DU Lettres-Anglais

2019/2020

Sommaire

Introduction	1
1. Les propositions de l'institution pour l'accompagnement des élèves allophones	2
1.1 Les missions des acteurs en lien avec l'inclusion des élèves allophones.....	2
1.2 Les objectifs d'accompagnement préconisés	4
2. La réalité de la classe et la complémentarité des compétences développées chez les élèves allophones	7
2.1 L'activité d'une structure UPE2A en Lycée Professionnel et son rôle dans la complémentarité des différentes compétences favorisant l'apprentissage d'une nouvelle langue.....	7
2.2 Synthèses de deux observations en classe d'UPE2A au sein d'un lycée professionnel.....	9
Conclusion	17
Bibliographie	18
Résumé	20
Sommaire des Annexes	21
Annexe I : Première page du livret bilingue Roumain	22
Annexe II : Exemple de fiche guide pour les séances observées.	23
Annexe III : Support élève de la première séance observée.	24
Annexe IV : Support élève de la deuxième séance observée.	25
Annexe V : Questionnaire destiné à l'enseignante de FLSco.	26

Introduction

Ludwig Wittgenstein, mathématicien et philosophe disait « Les limites de mon langage sont les limites de mon univers. » Cet univers, aussi vaste qu'inaccessible, représente une personnalité, un environnement personnel, ainsi qu'une capacité d'adaptation. Nous pourrions rapprocher cette citation à l'apprentissage d'une nouvelle langue pour des élèves allophones nouvellement arrivés. Les limites de son langage, c'est-à-dire, de sa langue maternelle, sont les limites de son univers, de son terrain de vie, de son connu.

Il existe aujourd'hui deux acronymes lorsque nous parlons d'élèves allophones. Tout d'abord les EANA, les élèves allophones nouvellement arrivés puis les EFIV, les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Au premier abord, leur vision d'intégration peut sembler compliquée. C'est pour cela que les notions d'insertion et d'accompagnement sont primordiales lorsqu'il s'agit de travailler en collaboration avec un élève allophone. L'enseignant ou l'accueillant doit connaître toutes les modalités d'arrivée de l'élève afin de pouvoir l'accompagner au mieux. L'accompagnement de l'élève est donc soutenu par différents acteurs, des institutions nationales – l'éducation nationale, le ministère – mais également, des centres spécifiques d'accueil tels que les CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves nouvellement Arrivés), il existe aussi les UPE2A (Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants) qui sont des cellules intégrées au sein des établissements scolaires. Ces dernières ont pour but d'inclure les élèves dans des classes ordinaires, notion inhérente à l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'une nouvelle culture.

Nous allons donc nous intéresser à l'accompagnement des élèves allophones, c'est-à-dire, nous poser la question de savoir dans quelles mesures les ressources institutionnelles pour l'accueil des élèves allophones permettent de concevoir des itinéraires d'apprentissage adaptés aux besoins de ces élèves.

Il s'agira dès lors dans un premier temps d'aborder les propositions de l'institution, à savoir, les missions des différents acteurs en lien avec l'inclusion des élèves allophones ainsi que les objectifs d'accompagnement préconisés.

Puis dans un second temps nous rendrons compte de l'activité d'une structure UPE2A en lycée professionnel et de son rôle dans la complémentarité des différentes compétences favorisant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

1. Les propositions de l'institution pour l'accompagnement des élèves allophones

1.1 Les missions des acteurs en lien avec l'inclusion des élèves allophones

Il existe plusieurs acteurs majeurs dans le concept d'intégration des élèves allophones en milieu scolaire. Ces derniers relèvent le plus souvent de l'institution publique, le ministère de l'éducation nationale, qui met tout en œuvre pour faciliter l'accès à la scolarité pour ces élèves ainsi que pour donner des clés aux enseignants qui intègrent les allophones dans leurs classes.

Ces différentes institutions, telles que les CASNAV, Eduscol, les sites du ministère et l'Ifé, sont autant de ressources utiles pour l'accueil de ces élèves en quête d'apprentissage d'une nouvelle langue.

Elles proposent des ressources pédagogiques intéressantes, voire nécessaires pour la mise en œuvre de séquences, afin de créer de la différenciation et développer de la confiance chez nos élèves allophones.

Afin de préciser notre cadre de travail, les CASNAV sont des cellules académiques possibles d'être consultées pour avoir des informations concernant l'accueil des EANA ou des EFIV. Se renseigner auprès des CASNAV permet de prendre connaissance de plusieurs éléments disponibles en consultation sur le site, tels que le type des publics accueillis dans l'académie, les implantations des unités pédagogiques dans les départements de l'académie. Il est également possible de trouver des outils pédagogiques et des actions de formation, entre autres.

Sont également disponibles sur les CASNAV, des circulaires¹ importantes prenant en compte les dimensions sociales et familiales des élèves allophones au moment de leur arrivée dans le pays d'accueil et/ou au moment de leur arrivée dans l'établissement scolaire. Tenir compte de la prise en charge de ces élèves est primordial puisque cela va conditionner toute sa scolarité, et, par extension, son intégration. De nombreuses circulaires sont disponibles sur les sites des CASNAV. Ces dernières ont pour visée d'aider l'organisation de la préparation à l'arrivée d'un élève allophone nouvellement arrivé ou d'un élève issu de famille itinérante ou de voyageurs.

Les missions des centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés se déclinent sous plusieurs formes. Ces centres permettent une expertise pédagogique au pilotage et au suivi statistique des EANA, de la coopération et

1 Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.

de la médiation entre services académiques et départementaux, sociaux, associations et familles, forment les personnels, les écoles, les établissements.

Nous pouvons donc constater que les missions des CASNAV sont diverses et importantes. Elles sont organisées de manière à ce que l'élève soit au cœur du dispositif, en suivant sa progression, en coopérant avec les autres instances et services et en formant les personnels d'éducation et les équipes pédagogiques.

Les CASNAV n'ont pas le monopole des ressources pour l'accompagnement des élèves allophones puisque les sites ministériels en mettent à disposition également. Ces informations ministérielles regroupent des publications disponibles sur les sites tels que education.gouv.fr et Eduscol, qui sont des plate-formes très utiles, labellisées par le Ministère de l'Éducation Nationale et prisées des enseignants. Nous pouvons y trouver des données chiffrées, des statistiques, des évolutions au sujet de la scolarisation des élèves allophones. Ces plate-formes existent dans la perspective d'un accompagnement pédagogique qui répond au mieux aux besoins des EANA. Elles déclinent donc au plus près les principes du parcours inclusif, fondement de la scolarisation de ces élèves. Ces principes rappellent donc combien la mise en œuvre de ce parcours inclusif repose sur l'action de l'ensemble des acteurs d'éducation. Des extraits de séminaires sont également mis en ligne afin de pouvoir nous informer des nouveaux dispositifs mis en place. La plate-forme Eduscol en particulier, pose des questions courantes et donne des clés pour tenter d'y répondre.

Le site education.gouv.fr, tend à rappeler les grands principes de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Il rappelle l'importance de la loi de refondation de l'École qui met en valeur l'importance d'accompagner les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les plate-formes de formation en ligne sont également d'excellentes ressources sur le sujet des élèves allophones. La plate-forme ministérielle « m@gistère » propose des auto-formations en ligne avec un vaste choix de thèmes. Un enseignant ou formateur, peut alors se former librement sur des sujets d'intérêt. Les parcours en lien avec les élèves allophones qui ont retenus mon attention ont été « Profils des élèves allophones », « Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école (EANA) », « Première approche de la phonologie » et « Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ? ».

Ces nombreuses ressources reposent donc sur des principes d'accompagnement communs à toutes les institutions. Mais alors, d'après ce cadre institutionnel, quels sont les dispositifs d'accompagnement préconisés ?

1.2 Les objectifs d'accompagnement préconisés

Les élèves allophones nouvellement arrivés sont souvent, à la fin de la 3ème, intégrés dans des classes ordinaires en lycée professionnel. Dans certains de ces établissements, il existe des structures accueillant ces élèves pour l'apprentissage du français. Au sein de ces Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants, le français occupe un double rôle, il permet l'apprentissage du français en tant que langue de scolarisation, afin de parler, comprendre et écrire la langue dans laquelle il évolue dans le cadre scolaire, mais également l'apprentissage du français comme langue de socialisation, c'est-à-dire la langue qui va lui permettre d'échanger avec ses camarades et se construire en tant qu'individu.

Pour faciliter l'intégration complète de l'élève dans la vie scolaire, il est important que le dispositif de Français Langue de Scolarisation s'articule avec les enseignements généraux et professionnels dont l'élève allophone fait partie. Ces dispositifs d'accompagnement ne doivent pas exister sans les résultats et les évolutions des matières qui composent son cursus scolaire et réciproquement. Ainsi, comme citée dans la circulaire ministérielle de 2012, « L'inclusion dans des classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. » L'intégration des élèves allophones dans des classes ordinaires est donc primordial pour leur construction d'élèves mais aussi de citoyens. Ces dispositifs se recoupant, permettraient de confronter et d'accepter les diversités au sein d'une même classe. Cette acceptation sera donc un « accord » collectif de bien vivre ensemble dans la classe. Elle mobilisera donc les capacités de tous à maintenir une ambiance propice aux apprentissages et formera donc tous les élèves à la citoyenneté.

Néanmoins, le dispositif tel que l'UPE2A nécessite un suivi sur le long terme afin d'obtenir un suivi, une évolution des résultats. Cette progression aura donc au final un sens pour l'élève mais également pour les enseignants qui accueillent l'élève dans leur classe.

Pour l'Académie de Nantes, le site de la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) liste les dispositifs d'accompagnement et les différents types d'UPE2A ainsi que leur localisation. Il existe plusieurs formes d'UPE2A, les NSA (pour les élèves non scolarisés antérieurement), les 15/16 ans (pour les élèves très peu scolarisés et pour les élèves mineurs non accompagnés), les UPE2A LGT/LP (pour les lycées généraux, technologiques et professionnels).

Les sites institutionnels proposent également des dispositifs d'accueil tels que des livrets d'accueil bilingues. Ainsi, il est plus clair pour chacun de s'y retrouver et savoir ce qui va être proposé pour faciliter l'accès à la langue. Ce livret d'accueil bilingue² permet de présenter l'école publique, de revenir sur les valeurs de la République, fondements de l'école ainsi que ses grands principes. Ce dispositif propose également des conseils, pour les parents mais aussi pour les élèves, afin d'effectuer un apprentissage personnalisé et informel. Il décline également les différentes modalités et fonctions des établissements scolaires, lycées généraux ou technologiques, professionnels. Ce dispositif aide donc également à faire un choix, des choix, pour l'avenir.

Parallèlement à l'élève, sa famille, ses parents notamment, occupent une place forte dans son apprentissage. Il existe un dispositif détaillé dans la circulaire du 3 avril 2017 appelée « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Ce dispositif se décline en formations pour les parents primo-arrivants et permet l'accès à la scolarité de leur enfant. Elle a pour objectif de leur faire apprendre le français, de les intégrer au maximum au sein de classes ordinaires, de leur faire prendre connaissance des valeurs de la République et du fonctionnement et des attentes de l'École. Ces formations sont gratuites et organisées pendant la semaine au sein d'établissements scolaires. Cette approche tridimensionnelle (langue, école, citoyenneté) permet donc aux parents primo-arrivants l'apprentissage de la langue et la compréhension du système scolaire, les ateliers durent en moyenne entre 60 et 120 heures annuelles. Le dispositif OEPRE souhaite également pérenniser l'apprentissage de la langue en envisageant l'acquisition des diplômes tels que le DILF (première étape vers le DELF : diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages) et le DELF (diplôme officiel certifiant les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone). Cette progression linguistique permet de compléter le parcours d'intégration des parents et donc, par extension, de.s enfant.s.

Il a été abordé plus haut, la connaissance d'un nouvel acronyme, les EFIV, Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs. Pour ces élèves aussi, le ministère met en place des moyens pour les accompagner dans leur scolarité. En effet, il existe un principe permettant à ces élèves une double inscription, au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) ainsi que dans un établissement scolaire. Cette procédure permet donc à l'enfant itinérant de ne jamais quitter le circuit scolaire et d'être accompagné dans sa construction. Le ministère met également en place des médiateurs

2 Cf Annexe n°1

scolaires, qui permettent d'accompagner les familles itinérantes les plus éloignées de l'École.

Néanmoins, le nombre d'élèves allophones augmente chaque année, et entraîne avec lui un nombre important de décrocheurs à la fin du suivi en UPE2A. Les dispositifs de MLDS, Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, présents dans les établissements, proposent un accompagnement pour ces élèves qui boudent l'École. Ces cellules d'accompagnement permettent de redonner goût à la scolarité et d'envisager un horizon professionnel.

Dans tous les cas de figure, élève non scolarisé antérieurement, issu de famille itinérante éloignée de l'École, en décrochage scolaire, il existe des dispositifs mettant à profit l'accompagnement de ces élèves mais pour quel transfert en classe ?

2. La réalité de la classe et la complémentarité des compétences développées chez les élèves allophones.

2.1 L'activité d'une structure UPE2A en Lycée Professionnel et son rôle dans la complémentarité des différentes compétences favorisant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Ces structures et dispositifs permettent aux élèves allophones de se développer dans une nouvelle langue mais permettent également de se développer en tant qu'élèves acteurs de leur apprentissage. Ces développements sont fondés sur une complémentarité de compétences dans les séquences proposées. Les activités auxquelles nous allons nous intéresser, incitent les élèves à développer des stratégies, d'adaptation ou de contournement. Il serait alors intéressant de savoir en quoi la didactisation des ressources est-elle au service du développement des compétences des élèves ?

Dans un premier temps, un questionnaire³ a été établi à destination de la collègue de Français Langue de Scolarisation afin de mieux connaître son public et ses fonctions. L'enseignante partage son temps entre le lycée et le collège avoisinant. Elle a donc 25 élèves allophones sur le collège (17 élèves de niveau A1 et 8 élèves de niveaux A2/B1). En ce qui concerne le lycée, il y a 15 élèves en tout (8 élèves de niveaux A1/A2 et 7 élèves de niveaux A2/B1). Nous pouvons donc constater que les élèves sont regroupés par les niveaux détaillés dans Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (du A1 au C2).

Les élèves intègrent la structure UPE2A du lycée par le biais d'un test de positionnement, d'un passage par le CIO (Centre d'Informations et d'Orientation) et l'acquisition d'une fiche bilan définissant le niveau de l'élève

L'hétérogénéité des élèves se caractérise par plusieurs formes, il y a au sein des groupes, des élèves non scolarisés antérieurement, des élèves non lecteurs, de niveau scolaire d'origine mais aussi des élèves avec un très bon niveau.

Les représentations que les élèves ont de la langue française sont globalement positives, la production orale reste tout de même un frein, phonétiquement, certains mots se ressemblent beaucoup ou sont trop compliqués à prononcer et donc, par extension, à apprendre. En revanche, la lecture est une des compétences appréciée des élèves, ils confiaient qu'ils aimeraient entendre la lecture pour avoir le plaisir de comprendre certains

3 Cf Annexe n°5

mots. Néanmoins, et dans ce sens, les élèves réclament souvent énormément de vocabulaire, ils ont l'impression de ne pas en avoir assez.

Les difficultés les plus courantes relevées par l'enseignante au sein de ses classes sont compréhensibles, à l'écrit, les élèves ont plus de difficultés avec les structures syntaxiques et l'utilisation des temps verbaux. A l'oral, les élèves ont du mal avec la reconnaissance de certains mots et la prononciation de certains phonèmes.

Il est intéressant également, à mon sens, de connaître le rapport que ces élèves ont avec la langue française en dehors des cours de FLSco. Ces élèves ont des réponses différentes, certains confiaient avoir un rapport un peu conflictuel avec la langue française puisqu'elle leur rappelait leur venue dans le pays, et rappelait le niveau de difficulté qu'elle représentait pour eux. Pour d'autres, le rapport à la langue en dehors est plus positif puisqu'ils parlaient français dans leur pays d'origine, dans les écoles dans lesquelles ils se trouvaient auparavant.

En tant qu'enseignante de lettres pour des classes en lycée professionnel, il était important d'avoir connaissance de ces sentiments d'élèves, mais également il était important de savoir s'ils avaient le sentiment d'une progression, ce à quoi il a été répondu de manière très spontanée et qu'assurément, ils avaient conscience de l'évolution de leur apprentissage.

Cette progression s'inscrit en amont dans le nombre d'heures mises à disposition en UPE2A pour les élèves allophones. Les élèves de niveau A1 ont 8 heures de FLSco par semaine, ce qui, d'après l'enseignante est assez efficace.

De plus, ces heures de cours donnent des résultats si elles sont également suivies par l'ensemble de l'équipe pédagogique, à mon sens, l'élève doit être suivi également dans les autres matières afin de ne pas se sentir délaissé mais toujours en confiance et en apprentissage. La confiance qui se crée avec l'enseignante doit également exister avec les autres membres de l'équipe pédagogique. C'est pourquoi dans la Section d'Enseignement Professionnel du lycée, nous accordons une grande importance à ce que les cours soient différenciés, c'est-à-dire, adaptés aux besoins des EANA, pour faciliter leur compréhension, mais également, leur intégration au sein d'une classe ordinaire. Cette intégration se traduira éventuellement par la facilité à participer à l'oral, notamment en français.

Ce questionnaire avait donc pour but de mieux cerner l'environnement dans lequel évoluaient ensemble l'enseignante de FLSco ainsi que les élèves allophones. Nous allons donc approfondir ces recherches en observant des activités du « terrain » et nous étudierons la manière dont ces compétences, nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle langue, se recoupent et se croisent entre elles dans la didactisation des ressources proposées aux élèves.

2.2 Synthèses de deux observations en classe d'UPE2A au sein d'un lycée professionnel.

La collègue enseignante de FLSco dans l'UPE2A, encadre plusieurs groupes d'élèves dans la semaine.

Les nationalités de ces derniers sont diverses : roumaine, guinéenne, tchadienne. Ce groupe est de niveau B1, les élèves ont donc une maîtrise du français assez avancée. Certains élèves, comme les Guinéens, ont plus de facilité avec la construction de phrase, en revanche, les élèves de nationalité roumaine ont plus de difficultés avec l'ordre des mots et donc, plus de mal à s'exprimer à l'oral. Ces difficultés sont très positives puisqu'elles permettent la coopération et la médiation entre eux. Il a été observé qu'un élève qui ne connaissait pas le mot demandé ou qui avait des difficultés de lecture se faisait aider par ceux qui connaissaient. Cette médiation permet alors à l'élève en difficulté de s'y retrouver et permet à l'élève « moteur » de fixer ses apprentissages.

Les activités proposées tout au long de la séance étaient diverses et variées. L'objectif principal : comprendre une lettre, une correspondance épistolaire. ⁴

L'enrôlement dans la séance est assez simple et concret, il s'agit alors de faire sens pour les élèves et de leur permettre de comprendre l'intérêt d'écrire d'une lettre et surtout, comment écrire une lettre. Il s'agira donc de créer des stratégies afin que les élèves puissent, à l'avenir, réinvestir les éléments de langage mais également d'écriture propres à la lettre.

Il a été intéressant d'observer que la production orale était au cœur de l'enrôlement de la séance, les élèves se sont demandé pourquoi écrire une lettre et comment cela se déroulait avant l'ère numérique. Ces échanges, au début timides, ont permis l'entraînement à l'oral.

Par la suite, un document écrit a été distribué aux élèves, les différents titres et le texte ont été lus par ces derniers, à tour de rôle. L'enseignante peut donc diagnostiquer

4 Cf Annexe 2

les compétences de lecture des élèves allophones nouvellement arrivés, que ce soit en France ou dans la classe (ce qui était le cas pour un des élèves du groupe qui venait d'arriver dans le lycée.) ou bien, évaluer les compétences de lecture des élèves allophones qui participent aux cours de FLSco depuis le début de l'année, si l'enseignante le souhaite. Ces évaluations pourraient permettre à l'enseignante de rendre compte d'une progression, cela pourrait également être intéressant si l'enseignante de FLSco et l'enseignante de français mettaient en commun les résultats et les différentes compétences des élèves pour montrer une évolution. L'élève, au cœur de ce dispositif, aurait alors une idée concrète de son évolution dans la langue cible, à savoir, ici, le français.

Mais pour un élève allophone, apprendre une nouvelle langue implique une motivation et un intérêt qui faciliteront l'apprentissage. L'enseignant doit alors tout mettre en œuvre afin de susciter un intérêt tout particulier chez l'élève. Cette motivation sera donc source de progression puisque l'élève sera impliqué et montrera un réel intérêt (ou une forte implication) à la réalisation des tâches demandées.

Dans le cadre de la séance observée, il a été demandé aux élèves quelle était leur familiarité avec le support de la lettre. Le constat est sans appel, les élèves écrivent très peu, et globalement, l'épistolaire est, selon eux, un concept un peu désuet. Les élèves de leur génération sont plus amenés à utiliser l'écrit sous différentes formes, telles que les réseaux sociaux, et s'il s'agit d'échanges écrits, ils se dirigeront plus naturellement vers les SMS que les lettres. Néanmoins, cette discussion a permis aux élèves de donner leurs ressentis et de confronter leur opinion concernant le thème de la séance, elle a également permis de mobiliser une nouvelle compétence, la production orale.

L'enseignante encadrait beaucoup les élèves, non pas dans le contre étayage⁵, qui est une posture visant globalement à faire à la place de l'élève, à tout et trop montrer, mais plutôt dans une posture d'accompagnement. Les élèves ont besoin d'un cadre et de repères, c'est pourquoi il a été important de les encadrer dans l'écriture et la présentation du cahier ; le titre du chapitre en rouge, le vocabulaire en vert et les réponses aux questions en bleu. Ce code couleur permet alors aux élèves les plus en difficulté avec la compétence de compréhension écrite de s'y retrouver plus aisément. Ces choix pédagogiques facilitent donc la compréhension de la langue mais permettent également leur construction en tant qu'élèves.

5 D'après Les Postures d'Accompagnement de Dominique Bucheton

Au cours de la séance, des stratégies ont été développées, les élèves, après lecture du texte ont repéré des mots-clés ou du lexique connus. La typographie du document a été fort utile : le nom du roman *La Peste*, était écrit en italiques, les codes de la lettre, le destinataire, l'émetteur, la date. Tous ces éléments scripturaux ont permis aux élèves de développer des stratégies de compréhension de l'écrit. D'ailleurs, il est à noter que les élèves partent très souvent du lexique connu pour se rapprocher d'un terme inconnu. Par exemple lorsque nous avons abordé le mot « existentiel », pour « question existentielle », les élèves n'ont pas hésité à rapprocher le mot « existentiel » avec le mot « existence » déjà connu. Il en a été de même pour le mot « fictif » qu'ils ont aisément rapproché du mot « fiction ». Ce vocabulaire qui peut sembler compliqué nécessite que l'on fasse des liens, des rapprochements sémantiques, parfois même phonologiques (« biais » et « billet » par exemple), afin de prendre en compte le sens du mot, le sens du mot dans la phrase et sa place dans la phrase. Ainsi, l'élève ajoute un mot supplémentaire à la « banque de mots » qu'il s'est constituée préalablement, et peut, à nouveau faire des liens avec d'autres mots. L'apprentissage du vocabulaire par la reconnaissance syntagmatique et morphologique est à mon sens, le point de départ de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mais l'apprentissage d'une langue passe aussi par la combinaison de toutes les compétences listées par le Cadre Européen Commun de Référence aux Langues Étrangères.

Ces dernières ont toutes été mobilisées lors de la séance de FLSCO, puisque la lecture et le décodage de la lettre relevaient de la compréhension écrite, la lecture du texte à haute voix, celle de la production orale. Enfin, les réponses aux questions à l'écrit sur le cahier représentaient la production écrite et les nombreux échanges et débats entre eux, ainsi qu'avec l'enseignante mobilisaient les compétences d'interaction orale.

Enfin, la médiation, qui vient de faire son entrée dans les nouveaux programmes de langues vivantes, était aussi entraînée par l'explication de certains mots par les élèves entre eux ainsi que leur reformulation.

La deuxième observation d'un cours de Français Langue de Scolarisation, le 11 mars 2020 a permis la continuité de la dernière séance.

Durant cette séance, les élèves ont pu approfondir la notion d'échanges épistolaires au travers d'une activité de compréhension écrite⁶. Le document écrit est une lettre de Madame de Sévigné adressée au Marquis de Pomponne. Les codes de la lettre sont

⁶ Cf Annexe 4

respectés et visibles, le support est donc parfaitement adapté par rapport aux compétences que l'on veut que les élèves acquièrent. Le document élève comporte également une dizaine de questions de compréhension de lecture qui vont mobiliser une pluralité de compétences, la lecture pour la découverte du document, l'oral pour les réponses aux questions ainsi que l'écriture pour la prise de notes des réponses aux questions. Cette complémentarité de compétences fonctionnent donc par la pertinence du document donné aux élèves mais aussi par la posture adoptée par l'enseignante ainsi que les rituels mis en place. Une fois de plus, il a été observé que les rituels favorisaient l'entrée dans l'apprentissage des élèves, entrée des élèves, sortie des affaires, noter les éléments quotidiens (date, titre du chapitre) sur le cahier, ces conditions favorisent un climat propice à l'apprentissage et permet la sécurisation des élèves. L'enseignante quant à elle adopte une posture en fonction des activités qui sont données aux élèves, elle étaye autant que possible en reprenant la lecture des élèves dans le cas d'un mot mal prononcé, demande la décomposition des syllabes pour faciliter la lecture. Les résultats de cet équilibre est flagrant, les élèves se sentent assez en confiance pour oser prendre la lecture et mettre en voix un texte qui plus est, est loin d'être facile - le document proposé relatant des mots français compliqués et désuets-. Ce vocabulaire plus complexe est souligné en amont lors de la préparation de séance de l'enseignante et les définitions de ces derniers sont proposés à la fin du texte.

Un des rituels importants dans les cours de FLSco est la fixation des apprentissages, lors du cours observé ils s'agissait alors pour les élèves de définir ce qui avait été fait lors de la dernière séance et de se souvenir du lexique. Après ce tour d'horizon dans les mémoires, les élèves ont entamé la lecture du texte et cet exercice a confronté les allophones à certaines barrières. En effet, comme nous pouvons le constater, les mots tels que *madrigal*, *maréchal*, *impertinent*, *sot*, *fat*, peuvent représenter un frein à la lecture à cause de leur difficulté de compréhension mais également de prononciation.

Un point d'attention particulier a été abordé concernant l'utilisation des synonymes. En effet, certains mots, même non soulignés, pouvaient poser problème. Je propose de trier ces mots en trois catégories. La première catégorie est celle que j'aurais appelé « le mot du texte » c'est-à-dire, le mot tel qu'il est écrit et lu dans le texte. La deuxième catégorie est celle que j'aurais nommée « le mot de l'élève », cela correspond au mot que l'élève aurait choisi comme synonyme pour se l'approprier plus facilement. Et enfin, la troisième catégorie à laquelle j'aurais pensé, « le mot d'entente », à savoir, le mot qui

conviendrait aux élèves pour qu'ils puissent comprendre, et qui serait plus approprié à l'écrit. Cette proposition fait suite à mon observation des élèves et à leur façon de manipuler le langage et elle pourrait rappeler les mots de Micheline Cellier « Il faut l'envisager non comme du « vrac » – mille mots ajoutés à mille mots et à mille autres encore – mais comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers). L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte. »⁷

Il ne faut pas oublier que l'apprentissage d'une langue se fait plus facilement à l'oral, ce qui apporte évidemment, des automatismes aux élèves qui vont manipuler des mots difficilement transposables à l'écrit. Nous pouvons prendre un exemple du texte qui a servi de réflexion en classe : le mot « courtiser ». Selon mon classement, le mot « courtiser » ferait donc partie de la catégorie du « mot du texte », le mot « draguer » serait « le mot de l'élève » et le mot « séduire » ferait partie de la dernière catégorie, celle du « mot d'entente ».

Cet exercice nous montre combien les élèves allophones sont confrontés au « choc » des registres. En effet, l'apprentissage majeur de la langue demeure, à mon sens, dans leurs échanges avec leurs camarades de classe français et sont donc exposés à des idiomes et expressions seulement exprimables à l'oral.

Ce point lexical a également permis aux élèves, une fois de plus, d'utiliser du connu pour aborder l'apprentissage de nouveaux mots.

Après la lecture vient le moment des questions sur le texte qui vont permettre d'approfondir sa compréhension.

La méthode ritualisée utilisée dans ce cours est d'abord de discuter collectivement du sens et de ce que les élèves ont compris d'abord à l'oral puis de poser ensuite, les réponses à l'écrit. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit du passage à l'écrit, l'enseignante doit adopter des stratégies dans l'utilisation du tableau. L'utilisation des couleurs par exemple, permet aux élèves de savoir s'il s'agit d'une correction, d'un titre ou d'un chapitre, ou bien encore d'un mot important, nouveau, à retenir. Ce code couleur permet également aux élèves un peu plus en difficulté de s'y retrouver plus aisément.

Dans le premier temps de la mise en commun, l'enseignante cherche à savoir quel est le niveau de compréhension des élèves en utilisant différentes stratégies. Tout d'abord, il a été proposé de comprendre le texte par la recherche du type de document,

7 Micheline Cellier dans « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. »

des différents personnages. Les premières questions permettent de « rebrasser » les notions vues lors des séances précédentes « Quels indices montrent qu'il s'agit d'une lettre ? », les élèves vont alors mobiliser les connaissances et le « déjà-vu » de la dernière séance pour répondre à cette question. Nous pourrions d'ailleurs dire que cette question a une visée sécurisante, de mise en confiance, elle enrôle les élèves dans l'activité car elle leur permet de se dire qu'ils n'ont pas tout oublié.

Néanmoins quelques obstacles s'offrent à eux dans cette lettre, en effet, il est compliqué de comprendre combien de personnages parlent : il y a un dialogue entre deux personnages externes à l'échange au sein même de la lettre. Il faut donc distinguer l'expéditeur, le destinataire et les deux personnages que l'auteur de la lettre retranscrit.

La troisième question, « Que raconte la lettre ? » a d'ailleurs attiré plus particulièrement l'attention puisque la réponse attendue nécessitait d'être davantage étayée. Les élèves ont donc reformulé à l'oral la lettre avec leurs « mots d'élèves » et un résumé a été trouvé avec des « mots d'entente » :

« L'histoire concerne le roi et un courtisan. Le roi a écrit un poème (*mot d'entente*) et le montre au maréchal sans dire que c'est lui qui l'a écrit. Le roi lui dit qu'il le trouve mauvais. Le courtisan est d'accord avec lui. Le roi lui révèle ensuite qu'il a lui-même écrit ce poème. Le maréchal se retrouve gêné, mal à l'aise (*mot d'entente*) et se rend compte qu'il s'est fait piéger. »

Nous remarquons l'utilisation de phrases courtes dans ce résumé. En effet, il a été observé que les phrases longues entraînaient vivement l'incompréhension des élèves. Lorsque trop de mots sont incompris, les élèves ont tendance à décrocher. Il est donc important d'écrire des phrases brèves, cela facilite la compréhension, la motivation et aussi la lecture. Un élève allophone qui n'a pas de difficulté à lire reprend confiance en lui et la motivation lui donne envie de progresser davantage.

La cinquième question a également permis un échange intéressant. Comme précisé plus haut, le document propose plusieurs situations d'énonciation qui sont difficiles à cerner pour des élèves allophones. Collectivement, l'expression « situation d'énonciation » a été définie en prenant l'exemple concret de la salle de classe :

-L'enseignante parle à ses élèves : première situation de communication

-Mais dans la classe, certains parlent entre eux : deuxième situation de communication.

Ma présence en tant qu'observatrice s'est greffée à cette problématique : Je suis le cours de l'enseignante de FLSCO (première situation de communication) mais j'entends aussi les bavardages d'élèves (deuxième situation d'énonciation).

Afin de les aider à comprendre encore mieux, les élèves m'ont remplacée par le lecteur de la lettre, le Marquis de Pomponne :

Ce dernier lit la lettre de Madame de Sévigné (première situation de communication), mais il lit aussi les dialogues entre le roi et le maréchal (deuxième situation de communication).

Globalement, le document a été compris par les élèves malgré sa complexité flagrante. Il m'a été confié que proposer un texte qui présente quiproquos et vocabulaire compliqué était nécessaire pour susciter des questionnements et donc un dialogue, avec l'enseignante mais aussi et surtout entre eux.

Le CASNAV de l'Académie de Strasbourg propose un site de ressources afin d'accompagner les enseignants dans l'accueil d'élèves allophones. Nous allons pouvoir nous saisir de leurs préconisations et faire le parallèle avec les enseignements observés en UPE2A afin de voir dans quelle mesure les ressources mises à disposition sont réinvesties.

Les stratégies à développer lors de la lecture :	Réinvestissement des ressources observées :
<p>Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi</p>	<p>Première lecture de l'enseignant afin de permettre aux élèves de discriminer et recopier les sons qu'ils entendent.</p> <p>Piste envisagée : utilisation d'un enregistrement pour que les élèves puissent écouter autant de fois qu'ils le souhaitent.</p>
<p>Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires</p>	<p>Repérer les éléments de la lettre, le destinataire, l'expéditeur, le message de la lettre, les salutations etc. Reconnaître le type de document avant de se lancer dans la lecture.</p> <p>Comprendre combien de personnages il y a</p>

	dans le document, notamment dans le deuxième document ou l'expéditrice de la lettre lance un dialogue dans sa lettre → Comprendre alors qui envoie, à qui et qui parle à l'intérieur de la lettre.
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire <ul style="list-style-type: none"> • utiliser d'autres langages • permettre la médiation par d'autres langues : langue maternelle ou LV apprise • favoriser le plurilinguisme, levier de l'intercompréhension. 	<p>Relever le vocabulaire qui n'est pas compris, chercher à quel temps sont conjugués les verbes pour compléter la situation d'énonciation.</p> <p>Rechercher des synonymes au lexique inconnu. Trouver le « mot d'entente ».</p>
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	<p>Formuler des hypothèses de lecture, sur le portrait des personnages (moral ou physique), sur les intonations et les intentions.</p> <p>Comprendre l'essentiel du message de la lettre.</p>
Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés	<p>Répondre aux questions de compréhension.</p>

Nous remarquons donc que la complémentarité de toutes ces activités de communication langagières permettent une acquisition plus aisée des compétences nécessaires à l'apprentissage d'une langue cible. D'abord la lecture, qui permet de mettre en voix un texte, d'acquérir du nouveau lexique. Ensuite, la production orale, qui aide les élèves à s'exprimer, exprimer leurs ressentis et ce qu'ils ont compris. Puis, pour finir, la production écrite, qui finalise le travail effectué en amont à savoir, poser à l'écrit les mises en voix pour avoir une trace écrite de ce qui a été dit lors de la séance.

Conclusion

Cet écrit réflexif avait pour objectif de se questionner sur l'accompagnement des élèves allophones en UPE2A via les dispositifs mis en place par les institutions et leur transfert dans la classe.

Nous avons donc vu qu'il existait des ressources diverses et variées afin d'accompagner au mieux les élèves allophones, tant dans leur métier d'élève que dans leur construction en tant que citoyen.

A ce titre, ces ressources et cellules d'accompagnement aident les enseignants, de français langue de scolarisation mais également de d'enseignements généraux (ou professionnels dans un lycée professionnel) à trouver des pistes, des stratégies favorisant et facilitant l'apprentissage d'un élève allophone au sein de sa classe mais également au sein de son nouvel environnement.

Ce sont ces stratégies qui ont donc été évoquées dans cet écrit afin de rendre compte de la mise en place de ces outils institutionnels dans le cadre concret d'une classe d'élèves allophones dans une UPE2A de lycée professionnel.

Globalement, nous pouvons retenir que l'apprentissage d'une langue se fait au travers d'une complémentarité de compétences. Cette dernière doit s'exécuter le plus possible à chaque séance afin d'habituer les élèves à communiquer. Le principe est alors de leur donner les clés pour pouvoir entrer à l'écrit mais également entrer dans l'oral sans craindre l'erreur.

Nous pouvons donc dire que les ressources institutionnelles fournissent une aide précieuse aux accompagnants d'élèves allophones et le transfert en classe se traduit par la didactisation stratégique des supports donnés aux élèves afin de les enrôler au maximum et in fine, les mettre tous en réussite.

Bibliographie

Ouvrages consultés

CHERQUI, Guy, & PEUTOT Fabrice. (2014). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*.

GUEDAR-BITTIGHOFFER, Delphine. (2015). *La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français*.

Sitographie

éduscol :

- Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.

<https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

- Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants primo-arrivants

<https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse :

- 64350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018 : 8 sur 10 étaient déjà scolarisés précédemment.

<https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2017-2018-8-sur-10-etait-deja-scolarises-4913>

- La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale Loire Atlantique
<https://www.dsden44.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/eleves-a-besoins-particuliers/scolariser-un-eleve-allophone-nouvellement-arrive-eana-/les-dispositifs-d-accompagnement/>

Livrets d'accueil bilingues

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Livrets_bilingues_2019/08/5/Roumain_1095085.pdf

CASNAV de l'Académie de Strasbourg

https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/2d_degre/Dispositifs_d_accueil/propositions_d_adaptations_pedagogiques.pdf

éduscol : Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire par CELLIER Micheline, 2011

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_11202_C_201576.pdf

Parcours m@gistère :

« Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école (EANA) »

« Première approche de la phonologie »

« Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ? »

« Profils des élèves allophones »

Résumé

Cet écrit propose différents dispositifs et préconisations en faveur de l'accompagnement des élèves allophones. Il est question des dispositifs d'accueil tels que les UPE2A, qui sont des cellules accueillant des élèves arrivants dans les établissements scolaires. Mais nous abordons également les ressources disponibles sur les sites institutionnels tels que les CASNAV, éduscol ou les sites ministériels qui donnent des pistes d'accompagnement claires et guidées à l'accompagnement des EANA.

Au regard de ces dispositifs, nous faisons le parallèle entre ces préconisations et l'observation d'une classe en UPE2A de Lycée Professionnel.

Mots clés : accompagnement – lecture – allophones – dispositifs – transfert

Resume

This written work suggests different measures and recommendations in favor of the allophone pupils' support. It is about welcome measures such as UPE2A, that are committees welcoming new arrivals in schools. But it is also about all the resources available on institutional websites such as CASNAV, éduscol and ministerial websites that give us clear and guided ways to support pupils.

According to these measures, we make a parallel between these recommendations and the observation of a UPE2A group in professional highschool.

Key words : to support – reading – allophone pupils – measures - transfer

Sommaire des Annexes

Sommaire des Annexes	21
Annexe I : Première page du livret bilingue Roumain	23
Annexe II : Exemple de fiche guide pour les séances observées.	24
Annexe III : Support élève de la première séance observée.	25
Annexe IV : Support élève de la deuxième séance observée.	26
Annexe V : Questionnaire destiné à l'enseignante de FLSco.	27



Bienvenue

Bine ați venit

En France, l'école publique est gratuite et l'instruction est obligatoire pour les filles et les garçons âgés de 3¹ à 16 ans. Le parcours de l'élève commence à l'école maternelle à 3 ans (voire 2 ans dans la limite des places disponibles) et peut se poursuivre au-delà de 16 ans.

Aller à l'école est un droit pour tous les enfants français et étrangers qui vivent en France.

L'école respecte et enseigne les valeurs de la République française : tous les enfants sont accueillis et respectés quels que soient leur origine, leur nationalité, leur religion, leur sexe, leur statut familial, leur handicap. Les garçons et les filles étudient dans les mêmes classes et sont traités à égalité.

L'école publique est laïque : elle respecte les cultures, les langues et la religion de chacun. Ni les enfants, ni les adultes ne peuvent promouvoir à l'école, sous aucune forme, leur confession religieuse et/ou leurs opinions politiques.

À l'école, votre enfant apprend la langue française. Parler français est une nécessité car le français est la langue de la République. À l'école, c'est en français que votre enfant apprend à parler, lire, écrire, compter.

Cependant, il est important pour lui de continuer à parler dans sa langue d'origine.

À l'école, les enfants apprennent à vivre ensemble, à mieux se connaître, à partager leurs cultures.

În Franța, școala publică este gratuită iar învățământul este obligatoriu atât pentru fetele, cât și pentru băieții care au între 3* și 16 ani. Parcursul elevului poate să înceapă la vârsta de 3 ani (chiar și la vârsta de 2 ani, în limita locurilor disponibile) și poate să continue dincolo de vârsta de 16 ani.

A merge la școală este un drept de care beneficiază toți copiii francezi și străini care locuiesc în Franța.

Școala respectă și transmite valorile Republicii franceze: toți copiii sunt acceptați și respectați indiferent de origine, naționalitate, religie, sex, statut familial, handicap. Băieții și fetele învață în aceleași clase și sunt tratați în mod egal.

Școala publică este laică: respectă culturile, limbile și religia fiecăruia. Nici copiii și nici adulții nu-și pot promova, în cadrul școlii, religia și/sau opiniile politice.

La școală, copilul dumneavoastră învață limba franceză. A vorbi limba franceză este o necesitate, fiindcă franceza este limba Republicii. La școală, copilul dumneavoastră învață să vorbească, să citească, să scrie și să numere în franceză. În același timp, este important ca el să continue să vorbească în limba lui maternă.

La școală, copiii învață să interacționeze, să se cunoască mai bine și să descopere alte culturi.

* învățământ obligatoriu de la 6 la 16 ani pînă la 31 august 2019, apoi de la 3 la 16 ani începînd cu septembrie 2019



éduscol MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

¹ Obligation d'instruction de 6 à 16 ans jusqu'au 31 août 2019, puis de 3 à 16 ans à partir de septembre 2019.

Annexe II : Exemple de fiche guide pour les séances observées.

FICHE RESSOURCES : Accompagner un élève allophone

LA CORRESPONDANCE EPISTOLAIRE

Cette séance a pour objectif de familiariser l'élève nouvellement arrivé avec le fonctionnement de la correspondance épistolaire.

Niveau du CECRL : A2+/B1

Activités de communication langagières entraînées : Production orale en interaction / compréhension écrite.

Descripteurs du CECRL :

	A2+	B1
Lire et comprendre	Peut identifier l'information pertinente dans des écrits simples décrivant des événements et dans lesquels les noms, les illustrations, les chiffres et les titres facilitent grandement la compréhension.	Peut localiser une information recherchée dans un texte long et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte afin d'accomplir une tâche précise. Peut reconnaître le schéma argumentatif sans en comprendre nécessairement le détail.
Parler	Peut donner les raisons pour lesquelles il/elle aime ou n'aime pas quelque chose et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe.	Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier, relevant de la vie quotidienne ou professionnelle.

Objectifs :

- Repérer les codes de la lettre (destinataire, expéditeur, message, salutations etc.)
- Reconnaître les personnages qui s'envoient la lettre.
- Prendre en compte la situation de communication.
- Discriminer des sons, des phonèmes.
- Reconnaître du lexique connu.

Déroulement des séances observées :

- Séance 1 :

- Lecture du titre du chapitre.
- Lecture expressive du document par les élèves.
- Point lexical : relever le vocabulaire qui pose problème.
- Prendre connaissance de la référence à Albert Camus.
- Activité de compréhension écrite avec des questions sur le texte.

- Séance 2 :

- Lecture du titre du chapitre.
- Lecture expressive de document par les élèves.
- Point lexical : relever le vocabulaire qui pose problème.
- Activité de compréhension écrite avec des questions sur le texte.

Annexe III : Support élève de la première séance observée.

CHAPITRE 3 : ECHANGES EPISTOLAIRES L'ART DE LA LETTRE

Activité 3 : analyse de texte / la lettre d'hommage

« Vous me manquez beaucoup... »



Albert CAMUS
(1913-1960)

Né en Algérie, cet écrivain français était d'origine très modeste. Journaliste, il participa à la Résistance. Son roman *La Peste* date de 1947. En 1957, il a reçu le prix Nobel de littérature.

À monsieur Albert Camus,

Élève de BEP dans un lycée professionnel, je n'aime pas trop la lecture, à part les BD de Bidochon et de Carmen Cru¹. Mon premier contact avec le livre qui m'a bouleversé a été un dessin : celui de P'tit Luc représentant des rats qui ricanent en lisant *La Peste*, et j'ai eu envie de le lire.

La lecture a été difficile au début mais j'ai été pris avec vous par l'angoisse devant l'épidémie de peste qui envahit toute la ville, sépare les familles, tue les gens les uns après les autres. J'ai été, comme vous, peiné par l'égoïsme des uns et touché par l'engagement des autres. J'ai surtout été révolté avec vous par la mort d'un enfant dans des souffrances horribles, et j'ai pensé moi aussi que « celui-là au moins était innocent ».

Au moment où le suicide d'un ami me frappe douloureusement, je me pose les questions auxquelles vous répondez : pourquoi la souffrance, la mort, les injustices ? Que faut-il faire ? Vous me dites que rien ni personne ne les justifie et qu'il faut être révolté, d'abord révolté.

Ensuite, qu'il faut être solidaire, partager la lutte des hommes contre leur condition injuste, car on ne peut pas être heureux tout seul.

Vous me dites que « bien faire son métier d'homme est une exigence de chaque jour », que la solidarité et le partage sont nécessaires, que « s'il est une chose qu'on puisse désirer toujours et obtenir quelquefois, c'est la tendresse humaine ». Vous me dites enfin qu'il faut se souvenir, rester vigilant car la peste peut toujours revenir, sous la forme de la guerre, de la haine, du racisme. C'est la vision de la vie que vous me donnez et que je choisis.

Quand je me pose des questions sur l'avenir, la vie, la mort, oui, vraiment, vous me manquez beaucoup, monsieur Camus.

Laurent Audoux 2002

A/ La situation d'énonciation :

- 1/ Qui écrit ? A qui ? Quel événement est à l'origine de cette lettre ? Dans quelle intention cette lettre a-t-elle été écrite ?
- 2/ Relevez les mots et expressions qui traduisent des sentiments et des émotions. Quel était l'état d'esprit dans lequel était l'émetteur au moment où il a rédigé la lettre ?

B/ Une rencontre déterminante :

- 3/ A quelle époque de leur vie « se rencontrent » L. Audoux et A. Camus ?
- 4/ Relevez les verbes de parole et identifiez leur sujet. A quel temps sont-ils ? Justifiez son emploi.
- 5/ Dans les lignes 6 à 25, quelles figures de style l'auteur emploie-t-il ? Qu'exprime-t-il ainsi ?
- 6/ Pourquoi certaines phrases sont-elles entre guillemets ? Pourquoi sont-elles au présent ?

C/ Pour conclure :

- 7/ Qu'est-ce qu'une lettre d'hommage ? Quelles en sont les caractéristiques ?

1. BD de Bidochon et de Carmen Cru : BD satiriques qui mettent en scène des personnages souvent ridicules.

Annexe IV : Support élève de la deuxième séance observée.

CHAPITRE 3 : ECHANGES EPISTOLAIRES L'ART DE LA CORRESPONDANCE

Activité 4 : une lettre de madame de Sévigné

→ Comprendre la dimension historique d'une lettre

Au Marquis de Pomponne

A Paris, lundi 1^{er} décembre 1664

[...] Il faut que je vous conte une petite historiette qui est très vraie et qui vous divertira. Le Roi se mêle depuis peu de faire des vers : MM de Saint-Aignan et Dangeau lui apprennent comme il faut s'y prendre. Il fit l'autre jour un petit madrigal, que lui-même ne trouva pas trop joli. Un matin, il dit au maréchal de Gramont : « Monsieur le maréchal ; je vous prie, lisez ce petit madrigal, et voyez si vous en avez jamais vu un si impertinent. Parce qu'on sait que depuis peu j'aime les vers, on m'en apporte de toutes les façons. » Le maréchal, après avoir lu, dit au Roi : « Sire, Votre Majesté juge divinement bien toutes les choses ; il est vrai que voilà le plus sot et le plus ridicule madrigal que j'aie jamais lu. » Le Roi se mit à rire, et lui dit : « N'est-il pas vrai que celui qui l'a fait est bien fat ?

- Sire, il n'y a pas moyen de lui donner un autre nom.
- Oh bien ! dit le Roi, je suis ravi que vous m'en ayez parlé si bonnement ; c'est moi qui l'ai fait.
- Ah ! Sire, quelle trahison ! Que votre majesté me le rende ; je l'ai lu brusquement.
- Non, monsieur le maréchal ; les premiers sentiments sont toujours les plus naturels. »

Le Roi a fort ri de cette folie, et tout le monde trouve que voilà la plus cruelle petite chose que l'on puisse faire à un vieux courtisan. Pour moi, qui aime toujours à faire des réflexions, je voudrais que le Roi en fit là-dessus, et qu'il jugeât combien il est loin de connaître jamais la vérité.

Madame de Sévigné

Madrigal : petit poème exprimant une pensée fine, galante.

Courtisan : personne qui fréquente la cour d'un roi ou d'un prince

Impertinent : synonyme d'effronté, qui parle avec arrogance

Maréchal : terme militaire, grade important

Sot : sans intelligence

Fat : prétentieux

- 1/ Quels indices montrent qu'il s'agit d'une lettre?
- 2/ Qui est l'émetteur? Qui est le destinataire? Quels sont les lieux et date d'écriture?
- 3/ Que raconte la lettre? *subjectif.*
- 4/ Quelle est la visée de cette lettre? Comment le sait-on? Quels en sont les indices?
- 5/ Trouvez une autre situation d'énonciation à l'intérieur de la lettre. Pourquoi Madame de Sévigné insère-t-elle une nouvelle situation d'énonciation?
- 6/ Pourquoi choisit-elle de retranscrire les dialogues du roi et du maréchal de Gramont directement? Quel effet cela a-t-il quand on lit la lettre?
- 7/ Pourquoi est-ce drôle?
- 8/ Quel rôle joue la dernière phrase dans la lettre?
- 9/ Qui, au 17^{ème} siècle, comme Madame de Sévigné voulait instruire et amuser à la fois?
- 10/ Quelles sont finalement les fonctions de cette lettre?
- 11/ Quel intérêt peut-on avoir à lire ces lettres aujourd'hui?

Annexe V : Questionnaire destiné à l'enseignante de FLSco.

Sur le collège A1 → 17 élèves
A2/B1 → 8 élèves.

Questionnaire écrit réflexif

LE PROFIL DE VOS GROUPES

Combien d'élèves avez-vous en charge lors de vos cours de FLS ? Avez-vous plusieurs groupes ?

Sur le lycée, 15 élèves - 2 groupes → A1/A2 = 8

Combien de nationalités sont représentées ?

A2/B1 = 7

7 nationalités

Comment sont repartis ces élèves dans les classes UPE2A ?

- Par âge
- Par test de positionnement
- Autre ? Si oui, comment ?

→ Passage par le C.I.O.
→ fiche bilan pour situer le niveau de l'élève.

A quel point vos élèves sont-ils hétérogènes ? Y a-t-il plusieurs niveaux ?

- Certains NSA / non lecteurs / d'autres → très bon niveau relayé dans le pays d'origine.

VOS ELEVES ET LE FRANÇAIS

Quelles sont, globalement, les représentations que les élèves ont de la langue française ?

Quelles sont les difficultés les plus courantes des élèves dans l'entrée à l'écrit ? Et à l'oral ?

A l'écrit → structure syntaxique / temps / verbaux
A l'oral → reconnaissance / prononciation de certains phonèmes

Ont-ils le sentiment d'une progression ?

Oui - Assurément.

VOS COURS ET LEUR ARTICULATION A LA SCOLARITE DES ELEVES

Pensez-vous que ces élèves ont suffisamment de plages horaires en UPE2A ?

Pour les A1 → 8h par semaine. C'est assez efficace!

Si non, pensez vous que l'encadrement des enseignants de matières générales telles que le français suffisent à leur progression ?

Oui, côté pro, bonne différenciation pour les élèves allophones.

Avez-vous le sentiment que ces élèves vivent bien leur intégration en classes ordinaires ? Et dans leur établissement ?