



HAL
open science

Jouer avec l’imagier pour l’inclusion des élèves allophones : un jeu de cartes valorisant la culture des élèves allophones nouvellement arrivés pour l’apprentissage du vocabulaire de spécialité en CAP Maintenance des Véhicules

Hakim Dridi, Nadia Maghfour, Dimitri Marie-Joseph, Jérémy Soissons,
Lauréna Soubeyrand

► **To cite this version:**

Hakim Dridi, Nadia Maghfour, Dimitri Marie-Joseph, Jérémy Soissons, Lauréna Soubeyrand. Jouer avec l’imagier pour l’inclusion des élèves allophones : un jeu de cartes valorisant la culture des élèves allophones nouvellement arrivés pour l’apprentissage du vocabulaire de spécialité en CAP Maintenance des Véhicules. Education. 2020. dumas-02899589

HAL Id: dumas-02899589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02899589>

Submitted on 15 Jul 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MEMOIRE

Pour l'obtention du Master MEEF

Mention Second degré

Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :

Hakim DRIDI, Nadia MAGHFOUR, Dimitri MARIE-JOSEPH, Jérémy SOISSONS, Lauréna SOUBEYRAND

Le 24 juin 2020

Jouer avec l'imagier pour l'inclusion des élèves allophones

Un jeu de cartes valorisant la culture des élèves allophones nouvellement arrivés pour l'apprentissage du vocabulaire de spécialité en CAP Maintenance des Véhicules

Directeur de mémoire : Jean-Yves VANNIER

Sommaire

Introduction.....	3
1 L'accueil des élèves allophones en France	5
1.1 Une évolution de l'accueil des élèves allophones en France.....	5
1.1.1 La prise en charge des élèves allophones à l'arrivée en France.....	5
1.1.2 Différents rapports sur l'accueil des élèves allophones en France	7
1.2 Un état des lieux dans l'académie de Versailles.....	9
1.2.1 Les modalités d'accueil dans l'académie.....	9
1.2.2 Les EANA de plus de 16 ans font des études courtes et professionnalisantes	10
1.3 Une piste pédagogique à explorer : l'enseignement inclusif d'un vocabulaire technique spécialisé	11
2 Un jeu de cartes inclusif et valorisant pour l'apprentissage du vocabulaire professionnel.....	12
2.1 Première proposition pédagogique dans le domaine de l'installation sanitaire	12
2.1.1 Le premier jeu de sept familles	13
2.1.1.1 Le jeu de cartes.....	13
2.1.1.2 Le déroulement de l'action à Suresnes.....	13
2.1.2 La direction craint une stigmatisation des élèves allophones.....	15
2.2 Adaptation didactique au domaine de la maintenance automobile.....	16
2.2.1 Le deuxième jeu de 7 familles en présence des élèves	17
2.2.2 Adapter les cartes au contexte de confinement	18
2.2.2.1 L'ajustement au contexte de confinement.....	18
2.2.2.2 Les cartes à distance	19
3 L'impact du jeu de cartes sur l'apprentissage du vocabulaire de spécialité	23
3.1 Le cadre de l'enquête en présentiel	23
3.1.1 La mesure de l'évolution de l'apprentissage du vocabulaire de spécialité en présentiel.....	24
3.1.2 La mesure de l'inclusion positive en utilisant un jeu de cartes valorisant le capital langagier des élèves allophones	25
3.2 La mesure de l'évolution de l'apprentissage des élèves allophones en distanciel.....	26
3.2.1 Le test de positionnement	26
3.2.2 Le mode apprentissage	27
3.2.3 Le test Final	28
Conclusion et perspectives	29
Bibliographie	30
Sommaire des annexes	32
Annexes	33

Introduction

Le ministère de l'Éducation Nationale a fait évoluer l'accueil des élèves allophones par la **circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012**¹ en promulguant « une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun ». Dans ce contexte, l'ensemble de la communauté éducative se doit d'appréhender et d'ajuster l'éducation aux besoins nécessaires à l'inclusion et à la réussite des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) accueillis en classe.

Les EANA sont donc :

- Allophones : terme préféré à “non-francophone” jugé comme assimilé à un manque (handicap). Il est notamment reconnu via ce terme employé dans la circulaire de 2012 que les EANA maîtrisent une ou plusieurs autres langues (valorisation du savoir).
- Nouvellement arrivés, indiquant qu'ils résident sur le territoire depuis moins d'un an.

Les documents ministériels depuis 2012 demandent aux équipes pédagogiques d'abandonner le terme d'intégration qui impose aux élèves de s'adapter et de s'intégrer à l'école. Derrière ce terme, se cache en réalité la notion d'assimilation : les élèves doivent rapidement apprendre le français, s'intégrer dans la culture française et gommer leurs spécificités culturelles. Le concept d'inclusion propose un changement de paradigme, les élèves, riches de cultures diverses, de langues et de codes sociaux variés demandent à l'École de s'adapter à cette diversité, et non plus l'inverse.

L'Éducation Nationale a mis en place des ressources comme les Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV) qui vont agir à la fois pour les professeurs en organisant des formations et en accompagnant les équipes éducatives de chaque établissement, mais aussi pour les EANA en faisant le lien entre tous les services académiques, départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles. Des dispositifs mis en place tout au long de la scolarité des EANA permettent de garantir la continuité des apprentissages et d'harmoniser les pratiques pédagogiques. Le partage, l'échange et la réflexion sur les pratiques et ressources pédagogiques entre les enseignants est primordial pour harmoniser les modalités d'évaluation et ainsi mettre en confiance les élèves allophones.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2012), Circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés http://91.194.60.33/IMG/pdf/circ_normene1234231c.pdf, consulté le 20 novembre 2019, en ligne sur les sites Eduscol et Education.gouv.

L'Éducation Nationale demande également à ce que les démarches d'inclusion des EANA soient inscrites dans le projet d'établissement. À ce titre, le lycée Louis Blériot de Suresnes qui devait accueillir notre action pédagogique, a défini dans son projet d'établissement trois objectifs. Le premier : « Favoriser la réussite des élèves et agir sur le décrochage et l'absentéisme » se propose d'accompagner les élèves qui font face à des problématiques complexes, tant sur le plan social que pour les apprentissages. En effet le lycée accueille un nombre important d'élèves boursiers, certains avec un niveau faible eu égard aux prérequis des référentiels des diplômes, avec souvent une non-maîtrise de la langue française nécessitant la mise en place de modules de F.L.S. (Français Langue Seconde/de Scolarisation)².

Au sein de la classe, les professeurs adaptent les méthodes de travail pour répondre aux élèves à besoin éducatif particulier. Cette compétence est par ailleurs citée dans le **Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation**³ au travers de la quatrième compétence commune à tous les professeurs et personnels de l'éducation : "Prendre en compte la diversité des élèves".

Dans le cadre de l'école inclusive, permettant à tous les élèves d'être accompagnés en fonction de leurs besoins, il est primordial de se pencher sur les problématiques posées par l'accueil des élèves allophones, et de rechercher des manières d'adapter la pratique professionnelle de tous les enseignants et personnels d'éducation. **Dans le but d'inclure les élèves allophones dans la voie professionnelle, comment s'appuyer sur leur culture d'origine pour développer des compétences professionnelles ?** Nous pensons que la création d'un jeu valorisant la culture de tous les élèves, se proposant de les aider par un imagier professionnalisant, rentre pleinement dans une démarche inclusive et différenciée.

Nous commencerons par présenter l'évolution historique des conditions d'accueil des EANA en France et le contexte actuel, ainsi que les outils à destination des enseignants. Ensuite, nous présenterons la mise en place d'un jeu de cartes personnalisé qui utilise la culture d'origine des élèves allophones puis nous terminerons par une caractérisation de l'impact de cette action sur les élèves.

² Annexe 1 : Étude de milieu du lycée Louis Blériot à Suresnes. Résumé de l'entretien avec la proviseure de l'établissement, la responsable du module de FLS du lycée, le directeur de mémoire et ses rédacteurs ainsi que les recherches subsidiaires.

³ Ministère de l'Éducation nationale, (2013), Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, consulté le 9 janvier 2020, En ligne <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

1 L'accueil des élèves allophones en France

La prise en charge des élèves allophones-étrangers, anciennement appelés "primo-arrivants" a évolué au cours du XXème siècle. Si le droit à une éducation est un fondement de la **Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen**, plus tard renforcé par la **Convention de l'UNESCO relative aux droits de l'enfant** de 1989, l'adaptation de l'accueil des élèves primo-arrivants ne date que des années 1970. Et ce n'est qu'en 2012 que l'inclusion apparaît et que le parcours antérieur des élèves est pris en compte dans les textes. **Mais est-ce le cas dans les faits ?**

1.1 Une évolution de l'accueil des élèves allophones en France

Avant le début des années 1970, les élèves migrants arrivant en France étaient scolarisés sans considération de leurs origines et sans soutien particulier. Dans son ouvrage *Des élèves venus d'ailleurs*, Cécile Goï⁴ nous présente les différentes modalités d'accueil des élèves allophones à travers les époques. On y apprend ainsi que des dispositifs ont été créés dès 1970⁵ pour accueillir ces élèves dans des Classes d'Initiation (CLIN) et dans des Classes d'Accueil (CLA). Il fallait permettre une insertion rapide des élèves étrangers dans une scolarité ordinaire. L'Éducation Nationale demandait alors aux enseignants d'encourager l'intégration de ces élèves en classe sans prendre en considération leurs aptitudes antérieures, leur âge et leurs langues maternelles et de se focaliser sur les connaissances non maîtrisées comme la langue française. L'acquisition de la langue française était gage d'une intégration réussie. On constate que depuis 2012, l'accueil des EANA a évolué.

1.1.1 La prise en charge des élèves allophones à l'arrivée en France

À l'arrivée en France d'un EANA et avant sa scolarisation, des tests de positionnements sont effectués par les Centres d'Information et d'Orientation (CIO)⁶. Ces tests, qui varient d'un CIO à l'autre, permettent de poser un diagnostic sur le niveau de maîtrise en langue, mathématiques, etc. L'usage de questionnaire en langue d'origine n'est pas si simple car certains élèves ne semblent pas capables de comprendre la langue officielle de leur

⁴ Goï, C. (2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Éclairer, Réseau Canopé

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel n° IX 70-37 de l'Éducation Nationale du 29.01.1970, consulté le 9 janvier 2020, En ligne sur <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>

⁶ Des ressources à consulter sur tous les sites des CIO académiques, notamment <https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/l-accueil-et-le-positionnement-des-eleves-allophones>

pays d'origine. Pour certains, cela s'explique par le fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue officielle du pays mais une langue dialectale (comme l'arabe et le berbère). Ces tests questionnent également sur le fond. Par exemple, dans certains pays comme ceux du Maghreb, les enfants ne sont pas habitués à jouer avec des puzzles, or il arrive souvent que ces tests proposent ce type d'exercice. Une incapacité à réaliser un puzzle aboutit à un diagnostic d'incapacité alors qu'il s'agit plus d'une question culturelle et non de connaissances⁷. Suite à ces tests, les élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire avec un écart maximal de deux ans par rapport à leur tranche d'âge.

Les EANA résidants sur le sol français depuis moins de douze mois peuvent être pris en charge par un dispositif de soutien en langue intégré dans des UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) qui accueillent les EANA en parallèle de la classe ordinaire. Ces UPE2A ont remplacées les CLIN et CLA. Par ce changement et comme nous l'avons écrit dans l'introduction, il s'agit de renoncer à l'intégration de ces enfants mais de favoriser leur inclusion. Ces 2 termes, empruntés au champ lexical de l'accueil des élèves en situation de handicap, indiquent qu'il ne s'agit plus d'une démarche stigmatisante cherchant à trouver la place des individus dits "différents" dans un système dit "normal" (intégration) mais de prendre en compte tous les individus, allophones, francophones, avec ou sans situation de handicap et de les traiter comme ayant des besoins communs et individuels. La diversité devient la norme (inclusion). On ne demande plus aux enfants de se dépouiller de leur culture et langue maternelle au profit de la culture et langue d'accueil. L'évolution du vocabulaire et des demandes des gouvernements impliquent une évolution dans la pratique d'accueil des enfants migrants en classe.⁸

Face à une hausse du nombre d'EANA non scolarisés avant leur arrivée en France ou qui ont eu une scolarité transitoire (EANA-NSA Non Scolarisés Antérieurement), il a fallu adapter les structures d'accueil. Pris en charge en UPE2A-NSA, ce dispositif aide des élèves de niveau scolaire inférieur ou égal à celui du cycle 2 de l'école élémentaire et âgés de plus de 11 ans, sans maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue d'origine. Contrairement aux élèves EANA accueillis en UPE2A, les EANA-NSA ne suivent que certains enseignements en classe ordinaire comme l'EPS, les arts plastiques ou la musique. En UPE2A, un EANA recevra de 3h à 12h de Français Langue

⁷ Goï, C. (2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Éclairer, Réseau Canopé

⁸ Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante? *L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations)*, 2, 63-75.

Seconde (FLS) par semaine, contre 15h en UPE2A-NSA. Dans les deux dispositifs, le professeur de FLS est le référent de l'élève qui l'accompagne à chaque étape de son parcours. Il travaille en étroite collaboration avec toute l'équipe pédagogique, apporte une aide précieuse aux enseignants de classe ordinaire et a un rôle fondamental d'information et de coordination dans l'inclusion des EANA. A la sortie de l'UPE2A, le professeur de FLS devient relai de proximité pour apporter son expertise lors de l'orientation des élèves.

Pour mieux comprendre la prise en charge des EANA de 16 à 19 ans, le document suivant, issu du **Bulletin académique n°20 du 20 juin 2016⁹ (Annexe 2)** sert de repère. On y comprend notamment la mise en place de structures particulières en fonction des besoins en langue française de chaque élève.

Les dispositifs mis en place théoriquement présuppose un accompagnement réel et inclusif des EANA dans leur scolarité. **Mais les demandes du gouvernement via la circulaire de 2012 sont-elles mises en œuvre au quotidien auprès des EANA ?**

1.1.2 Différents rapports sur l'accueil des élèves allophones en France

En 2018, un **Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018** par les députés Mme Anne-Christine Lang et M. Bertrand Sorre¹⁰, fait un état des lieux de la prise en charge des élèves allophones en France. Les disparités de territoires fortes ne permettent pas un accueil égalitaire. D'après les députés, l'accueil est fragilisé par une faiblesse du pilotage national veillant à la scolarisation des enfants allophones. La prise en charge des EANA diffère selon les territoires. Si, dans un territoire urbain, les EANA peuvent rejoindre le dispositif UPE2A au début de leur scolarité, dans un territoire rural, un formateur itinérant se déplace dans les différents établissements qui ne disposent pas d'UPE2A, pour intervenir dans les classes aux côtés des enseignants ou en module de Français Langue Seconde/de Scolarisation (FLS). Dans le cadre de notre mémoire et de notre action, nous ne parlerons pas de la prise en charge des EANA en territoire ruraux.

⁹Services académiques de l'Académie d'Aix-Marseille (2016), Bulletin Académique n°710 du 20 juin 2016 https://bulacad.ac-aix-marseille.fr/uploads/BA/BA710/BA_710.pdf?ts=1535245923, consulté le 14 avril 2020, *en ligne*

¹⁰ Députés Lang et Sorre, Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, consulté le 5 décembre 2019, en ligne sur http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/115b0274-tii_rapport-avis

Dans son ouvrage *L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?*, Valérie Lanier¹¹ souligne l'hétérogénéité d'implantation des UPE2A dans les 4 départements de l'Académie de Dijon où la présence d'un centre d'accueil pour les demandeurs d'asile dans le département est corrélée avec la création d'UPE2A. Elle remarque également une corrélation entre l'accueil réservé aux allophones et l'importance donnée à ce sujet par le recteur. D'après les entretiens menés par l'auteur avec des enseignants d'UPE2A, de nombreux enseignants de classe ordinaire ont une représentation stigmatisante et dévalorisante des élèves allophones, et se montrent parfois réfractaires à l'accueil des élèves dans la classe de rattachement, laissant les EANA sans aide. Les EANA se retrouvent alors dans une situation ambivalente : très soutenus par les enseignants UPE2A mais laissés de côté dans les quelques matières qu'ils suivent en classe de rattachement. Les enseignants UPE2A expliquent la réticence de leurs collègues par un manque de formation dans l'accueil des élèves allophones, se sentant démunis face à leurs problématiques, ou par une méconnaissance de la circulaire de 2012 qui précise que « la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives ». Ils considèrent donc les élèves allophones comme des « élèves UPE2A », et refusent la prise en charge, laissant leur collègue UPE2A seul en charge de la scolarisation des EANA. Le même constat est tenu par les députés Mme Lang et M. Sorre qui insistent sur l'importance de l'implication et de la formation des enseignants dans la réussite de leurs élèves. On peut également relier ces observations à l'effet Golem décrit par le psychologue Robert Rosenthal dans les années 1960¹². L'effet Golem s'observe lorsqu'un enseignant s'investit moins dans la scolarité d'un élève à cause de ses *a priori* sur le potentiel de cet élève. Par ce manque d'investissement l'élève jugé « moins bon » souffrira d'une différence de traitement et progressera moins. Sans formation sur l'accueil des EANA, les enseignants de classe ordinaire peuvent avoir des *a priori* sur les élèves allophones, les présupposant en difficulté langagière et de compréhension, et s'impliquent alors peu dans leur scolarité ce qui a un impact direct sur la progression et les réussites des EANA.

Il est clair d'après Valérie Lanier¹³ que « (certains) enfants allophones sont renvoyés à leur altérité (l'allophonie), qui dans certains cas peut devenir stigmatisante », ces enfants restant constamment ensemble, exclus et/ou

¹¹Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante? *L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations)*, 2, 63-75.

¹² Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 74(4)

¹³ Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante? *L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations)*, 2, 63-75.

solidaires, n'étant jamais inclus dans la scolarité des autres élèves, en classe ou en dehors. Malgré les dispositifs et le changement de ton de la circulaire de 2012, l'inclusion des élèves allophones est encore pratiquée par les équipes éducatives comme une demande d'assimilation de ces enfants dans la culture et la langue d'accueil, tout en ne leur accordant qu'une aide minimale. À la sortie de la structure d'accueil en collaboration entre la classe ordinaire et la structure UPE2A, les élèves allophones sont scolarisés dans une classe ordinaire et peuvent avoir des cours de français langue étrangère en soutien si l'établissement le permet.

Enseignants en lycée, dans les académies de Versailles et de Créteil, nous avons tous accueilli des élèves allophones à la rentrée. Surpris du nombre d'élèves allophones dans nos classes, nous avons donc vécu la prise en charge de ces élèves et avons cherché à comprendre les particularités de ces académies.

1.2 Un état des lieux dans l'académie de Versailles

Nous nous sommes tout particulièrement intéressés au contexte de l'académie de Versailles pour évaluer la prise en charge des élèves allophones que nous accueillons en classe.

1.2.1 Les modalités d'accueil dans l'académie

Un entretien avec Mme Diesel, responsable CASNAV de l'académie de Versailles, nous a permis de comprendre la situation particulière de cette académie. Il y a une hausse du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) au cours des 10 dernières années. L'avis des députés Mme Lang et M. Sorre¹⁴ indique que les EANA se concentrent sur certains territoires, notamment l'Île-de-France qui accueillait en 2016 31% des EANA alors que la région accueille 21% des effectifs scolaires nationaux. Dans cette région, 80% des EANA arrivent en famille, 20% sont des mineurs non-accompagnés (MNA) dont 91% de garçons. Depuis 2016, le nombre d'EANA et de MNA ne cesse d'augmenter. Sur le territoire français, en 2013, les MNA étaient 9 000 à se présenter à l'aide sociale à l'enfance, ils seraient plus de 25 000 en 2017.

L'augmentation du nombre d'EANA de plus de 16 ans, accompagnés ou non, est également très significative. Face à cette augmentation, les capacités d'accueil, vite saturées, obligent à scolariser les élèves allophones dans des

¹⁴ Députés Lang et Sorre, Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, consulté le 5 décembre 2019, en ligne sur http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/115b0274-tii_rapport-avis

domaines très professionnalisants et des filières courtes, d'où le grand nombre d'EANA en formation préparant au CAP. Or, les principes et objectifs décrits dans le Parcours Avenir¹⁵ ne peuvent être appliqués dans la situation réelle des EANA. En effet, l'orientation repose sur une formation solide sur les réalités économiques et professionnelles qui commence dès le collège. Cette formation, supposément apportée de manière continue entre le collège et le lycée a pour but de faire un choix d'orientation raisonné et éclairé. Or, en pratique dans le second degré, c'est l'autorité académique qui place les élèves allophones dans les différents établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le climat scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des EANA. L'orientation éclairée et raisonnée se heurte à des raisonnements pragmatiques mêlant capacités d'accueil et efficacité. Les CASNAV, parfois dépassés par le nombre d'EANA, doivent alors placer ces élèves dans une formation. La responsable du CASNAV de Versailles avoue qu'ils font du cas par cas en essayant d'orienter au mieux ces élèves. L'orientation constitue une étape de transition importante, d'autant plus si les élèves arrivent en France à un âge avancé.

1.2.2 Les EANA de plus de 16 ans font des études courtes et professionnalisantes

Le système éducatif français, encore au début de la prise de conscience, ne permet pas aux EANA de réussir sereinement à l'école et les CASNAV agissent sans anticipation des prises en charge. Face à la hausse du nombre d'EANA, les lycées des Métiers et les études courtes comme le CAP correspondent à ce type de public. Ils permettent aux élèves d'être en situation de réussite dans les matières pratiques où ils manipulent, en arrivant rapidement sur le marché du travail, avec des compétences solides pour rester en France ou pour repartir dans leur pays d'origine s'ils le souhaitent. C'est également une démarche politique, car d'après l'avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018, l'acquisition rapide de compétences professionnelles solides est une clé pour rester en France et sortir de situations précaires.

Force est de constater qu'à Suresnes, comme à Garges-lès-Gonesse, la présence d'un lycée des métiers et les liens privilégiés forgés avec des entreprises en besoin de main-d'œuvre permettent aux élèves allophones d'acquérir une formation solide et très professionnalisante. Ces formations reposant sur l'acquisition de gestes professionnels répétitifs, mimés, sans

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, (2015) Arrêté du 1er juillet 2015 - JO du 7 juillet 2015 consulté le 6 novembre 2019, en ligne sur Arrêté du 1er juillet 2015 - JO du 7 juillet 2015

besoin d'une grande maîtrise de la langue française permettent de former d'excellents exécutants qui trouveront alors facilement un emploi dès l'obtention de leur diplôme. Mais pour l'inclusion des EANA en France, une certaine maîtrise de la langue française est néanmoins essentielle.

1.3 Une piste pédagogique à explorer : l'enseignement inclusif d'un vocabulaire technique spécialisé

Pour situer le niveau des allophones, on peut définir plusieurs degrés de maîtrise de la langue française (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) à partir des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues.¹⁶ Si par l'utilisation du français dans la vie quotidienne et les formations en UPE2A, ainsi que par l'utilisation constante du français scolaire, les élèves acquièrent rapidement un niveau B1, leur permettant de s'exprimer à l'oral sur des sujets de la vie courante, l'enseignement de matières technologiques ou professionnelles utilise du vocabulaire et un niveau d'expression de niveau B2 voir C1, plus exigeant que le niveau B1. Par la rareté et la spécificité des vocabulaires utilisés, les élèves doivent acquérir un vocabulaire technique avec des mots nouveaux, qu'ils n'auront jamais entendu auparavant (peut-être même pas dans leur langue d'origine). Même sans grande maîtrise de leur langue maternelle, l'utilisation et la valorisation de celle-ci peut participer à accentuer le sentiment d'inclusion de l'élève et à valoriser ses connaissances. L'implication des enseignants de spécialité est donc primordiale pour aider l'acquisition rapide du vocabulaire par les élèves allophones.

La méthode la plus courante pour acquérir du vocabulaire est l'imagier¹⁷, très utilisé dans l'enseignement primaire tout comme dans l'alphabétisation des adultes. L'imagier constitue une aide essentielle pour l'élève allophone qu'elle soit momentanée ou permanente. Pour faire comprendre un mot nouveau, l'enseignant peut utiliser des périphrases, des synonymes plus ou moins approximatifs, des listes de mots. D'après l'auteure Michèle Verdehlan-Bourgade, il faut favoriser le plus souvent la méthode directe en évitant de traduire systématiquement les termes¹⁸. Aussi, il est important de privilégier des méthodes comme l'imagier, qui permet d'associer le mot à l'objet ou l'action plutôt que de se satisfaire d'une liste de mot traduit dans

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, (2019), *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* consulté le 13 février 2020, en ligne sur <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

¹⁷ Ministère de l'éducation Nationale, (2020) *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, consulté le 13 mars 2020, en ligne [Les mots de la maternelle](#)

¹⁸ Verdehlan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation*, Education et formation / L'Éducateur - Presses Universitaires de France

la langue maternelle. L'usage de la traduction est utile lorsqu'il est associé à l'image, et ne doivent pas être dissociés.

Jouer avec l'image et les langues maternelles de chaque élève permet la prise en compte de la langue maternelle des élèves et est une donnée importante pour l'apprentissage de la langue française, à condition que sa langue natale soit maîtrisée (base de grammaire stable). Par conséquent, l'élève ne rejette pas sa langue et consolide le lien qui l'unit avec sa famille qui ne maîtrise pas la langue française. Favoriser l'inclusion demande de valoriser les connaissances de chaque élève.

2 Un jeu de cartes inclusif et valorisant pour l'apprentissage du vocabulaire professionnel

Nous proposons de mettre en place une action éducative mobilisant un jeu de cartes inclusif et qui utilise la langue maternelle des élèves de la classe pour asseoir les connaissances et le vocabulaire technique lié à la matière enseignée par les professeurs de spécialité. Nous souhaitons étudier l'impact d'une action pédagogique innovante et inclusive sur l'apprentissage du vocabulaire de spécialité. Notre questionnement est de comprendre **comment un jeu personnalisé s'appuyant sur la culture d'origine permet à des élèves allophones d'acquérir des compétences professionnelles en langue française ?**

Nous avons construit une action au lycée de Suresnes, qui sera présentée dans la première sous-partie de ce chapitre. Cette action n'a pas pu se concrétiser par une crainte de stigmatisation des élèves allophones de la part de la direction. Nous avons donc adapté le jeu, tout d'abord en présentiel au lycée de Garges-lès-Gonesse puis aux conditions de confinement avec ces mêmes élèves. Ces adaptations seront présentées dans la suite du chapitre.

2.1 Première proposition pédagogique dans le domaine de l'installation sanitaire

L'action éducative devait prendre place au lycée Louis Blériot dans une classe de 1^{ère} année de CAP Monteur des Installations Sanitaires (MIS) dans les plages d'enseignement dédié au Chef-d'œuvre¹⁹. Ce dernier est un projet (Rénovation des toilettes des professeurs) qui serait fait dans l'enceinte de l'établissement intégré dans le nouveau référentiel des activités

¹⁹ Le Chef-d'œuvre est un projet de groupe permettant de valoriser le travail des élèves. À Suresnes, les élèves devaient rénover les toilettes des professeurs. Le chef-d'œuvre est présenté dans le vade-mecum la réalisation du chef-d'œuvre, consultable ici : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/40/4/Vade-mecum_realisation_chef-d_oeuvre_1081404.pdf

professionnelles que les élèves doivent valider à l'issue du CAP. La classe se compose de 11 élèves (uniquement des garçons) âgés de 15 à 17 ans, dont 9 élèves allophones.

2.1.1 Le premier jeu de sept familles

2.1.1.1 Le jeu de cartes

Nous avons imaginé un jeu de cartes valorisant la culture d'origine de nos élèves. Sur chaque carte est représentée l'image des différents types de tuyauteries, d'outillages, d'appareils sanitaires et leurs emplacements ainsi que des verbes d'actions utilisés dans le métier. Au verso, est écrit le mot en français traduit dans les deux langues vernaculaires parlées dans la classe qui ont été identifiées, en anglais et en d'autres langues comme l'espagnol ou le portugais.



*Exemple d'une
carte du jeu*

Le jeu présente 49 cartes.

Les 7 familles sont les appareils sanitaires, les tuyauteries, les assemblages, les robinetteries, les outils, les façonnages et le cycle de l'eau. Pour guider les élèves dans la recherche des cartes de chaque famille, chaque carte se retrouve également sur un plateau de jeu présentant les images ainsi que les termes associés. Néanmoins, suite à l'annulation de cette action dans le premier établissement, nous n'avons pas terminé ce plateau de jeu avec les traductions des termes, il vous est donc présenté dans **l'annexe 3** avec les images et les termes en français uniquement.

2.1.1.2 Le déroulement de l'action à Suresnes

Nous avons programmé un déroulement de l'action en deux semaines, selon le plan suivant. La première semaine permet la mise en place du jeu et à l'entraînement à l'utilisation du vocabulaire. Nous commençons par présenter le jeu aux élèves. Ce jeu s'inspire des règles officielles du **jeu de 7 familles**²⁰ présentées dans la suite de ce paragraphe. Les élèves sont regroupés en groupe de 4 ou 5, chaque élève commence la partie avec 7 cartes en main, le reste des cartes constituant la pioche. Le plateau de jeu, expose tous les outils, appareils, etc. représentés sur les cartes pour guider les élèves dans la recherche des cartes. Pour commencer, le premier joueur demande à un autre élève s'il possède la carte qu'il souhaite pour compléter une famille, par exemple : Dans la famille « Assemblages », je voudrais la

²⁰ Règles de jeux, (?) *Règles des 7 familles*, consulté le 13 décembre 2019, en ligne <https://www.regles-de-jeux.com/regle-des-7-familles/>

carte « Soudo-braser ». Si le joueur désigné possède la carte, il la donne au premier élève. Sinon, celui-ci pioche une carte.

Lors de la pioche :

- L'élève tire la carte demandée, il dit « Bonne pioche ! » et rejoue.
- L'élève tire une autre carte, il passe son tour et c'est à l'élève désigné ultérieurement de demander une carte.

Lorsqu'on possède toute une famille, on pose les cartes devant soi. La partie s'arrête quand il n'y a plus de cartes dans la pioche. Les élèves comptent le nombre de familles reconstituées et c'est celui qui a le plus de familles qui gagne la partie. Nous avons envisagé de faire au moins deux parties, en variant les équipes de sorte de favoriser la mixité et de ne pas laisser les élèves se regrouper par affinité.

Il est possible de jouer au jeu de sept familles avec des élèves qui ne connaissent pas les règles. Celles-ci seront tout d'abord expliquées par un enseignant, puis constamment visibles par vidéo-projection au tableau. Ce jeu, simple et logique, permet de travailler facilement l'association image et vocabulaire. Les élèves, même s'ils ne connaissent pas les règles de ce jeu, comprennent rapidement son but. C'est également pour cette raison que nous avons envisagé de faire plusieurs parties dès la première séance, en permettant aux élèves qui ne connaissaient pas les règles de s'y familiariser et de les maîtriser.

Au travers d'un jeu très simple, nous souhaitons mobiliser des compétences langagières variées et consolider des apprentissages. Il ne s'agit en aucun cas d'une découverte des outils et matériaux illustrés dans les sept familles, car chacun d'eux sont connus des élèves pour les avoir manipulés de très nombreuses fois. Cette activité est proposée comme une consolidation des acquis de l'année et une valorisation des cultures de la classe. En effet, pour intéresser les élèves, nous souhaitons utiliser une vidéo d'accroche²¹ qui présente les toilettes japonaises et leurs nombreux accessoires, relativisant nos usages des toilettes occidentales traditionnelles. Nous envisageons cette vidéo comme un moyen d'ouvrir la discussion sur les variantes de lieux d'aisance rencontrées dans les différents pays du monde.

La deuxième semaine, nous souhaitons retravailler les notions abordées au travers d'un entretien de mise en situation professionnelle. Les professeurs inconnus aux élèves jouent des clients potentiels avec des demandes précises, par exemple « Je souhaite installer une toilette surélevée

²¹ Pourquoi le PQ est sous-optimal (et comment le réinventer) ? , Dirty Biology, (2019) consulté le 10 octobre 2019 en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=ZD4z41ntlhA>

dans une salle de bain ». Avec ou sans l'aide des cartes, selon les besoins des élèves, ils expliquent le matériel nécessaire pour la réalisation de ce chantier. Malheureusement le déroulé exact de cette phase n'a pas été aboutie suite à l'annulation de l'action à Suresnes.

Il n'a pas été possible de réaliser cette séquence dans l'établissement de Suresnes suite à un refus de l'administration de l'établissement. Tentons d'en donner les raisons.

2.1.2 La direction craint une stigmatisation des élèves allophones

La proviseure du lycée Louis Blériot avait lors de notre première rencontre un cahier des charges et des demandes très précises. Elle souhaitait uniquement que nous propositions un catalogue d'outils à destination des professeurs. Lors de cet échange nous avons expliqué la démarche de recherche-action attendue pour le mémoire de master qui ne peut se passer d'une proximité et d'un échange avec les élèves. À la présentation de notre action éducative, elle a fermement refusé que nous la poursuivions au sein du lycée, craignant que les dispositifs d'enquête proposés ne portent préjudice aux élèves qui se sentiraient étudiés. Nous souhaitions mettre en place une observation des élèves pendant le jeu pour évaluer leur investissement et leurs échanges en groupe lors des deux séances. En deuxième séance nous voulions mettre en place un focus group pour échanger sur les apports du jeu et finir par un questionnaire abordant les notions et le vocabulaire de spécialité. Madame la proviseure s'est focalisée sur les conditions d'enquête, refusant que les élèves soient testés sur leur connaissances langagières, expliquant que ce test avait déjà été fait par l'enseignante de FLE du lycée.

Très déçus par cette réaction, nous avons cherché à en comprendre les raisons. L'établissement de Suresnes accueille chaque année de plus en plus d'élèves allophones et de mineurs non accompagnés, parfois en situation de grande précarité. L'administration de l'établissement, en plus de s'assurer de la réussite des élèves formés en son sein, a dû faire évoluer sa politique pour accompagner les élèves sur le plan social et sanitaire. Par exemple, Madame la proviseure est très sensibilisée sur le manque d'intégration des élèves allophones dans la société et sur leurs difficultés. À son échelle, elle a été témoin de situations d'exploitation lors des stages, les élèves allophones ne sachant parfois pas refuser des demandes abusives et insultantes pour leur statut. Pour éviter ces incidents, une mention indiquant que le tuteur s'engage au respect de l'élève sur son lieu de stage a été ajoutée cette année dans les documents de convention de stage. L'établissement s'implique dans la réussite des élèves allophones et combat toute forme de stigmatisation.

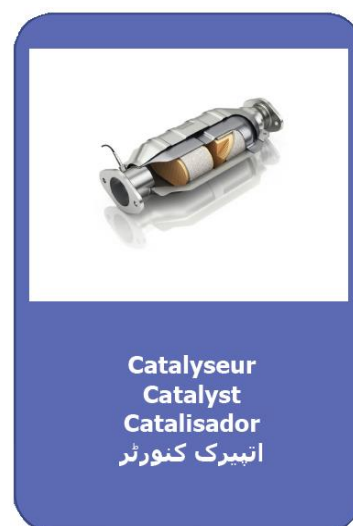
Les situations personnelles des élèves allophones, qui composent la majorité des élèves de certaines classes comme la première année de CAP MIS, expliquent les tendances de l'établissement. L'objectif principal de Madame la proviseure est de protéger tous les élèves, et son refus ferme, ne relève que d'une sensibilité accrue par les situations difficiles relevant du passif de ces élèves.

Dans nos recherches, nous avons été sensibilisés au manque d'implication de certains personnels éducatifs dans la scolarité des EANA. Valérie Lanier²² explique le désengagement de certains enseignants par une peur du changement de pédagogie ou par un manque de formation. À l'inverse, à Suresnes, Madame la proviseure est très sensibilisée aux problématiques de ces élèves et s'investit dans leur réussite. En refusant les modalités de l'enquête, Madame la proviseure souhaite avant tout protéger les élèves allophones de la classe d'une situation perçue comme stigmatisant leur altérité.

Face à un refus aussi ferme, nous avons donc décidé de nous orienter dans un autre établissement avec une filière très professionnalisante et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons donc sélectionné l'établissement de Jérémy Soissons à Garges-lès-Gonesse, qui accueille des élèves allophones en CAP Maintenance des Véhicules Automobiles (MVA). La classe de première année de CAP MVA compte également des élèves en situation de handicap au sein d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Nous avons donc modifié l'action pédagogique pour l'adapter à ce nouveau sujet.

2.2 Adaptation didactique au domaine de la maintenance automobile

L'action éducative prend finalement place au lycée des métiers Arthur Rimbaud dans une classe de 1ère année de CAP Maintenance des Véhicules Automobiles (2CMV) dans la matière « Technologie ». Cette matière apporte les connaissances théoriques nécessaires à la compréhension du fonctionnement de chaque système constituant une automobile (savoirs) et permettant la réalisation d'intervention (savoir-faire). La classe se compose de 16 élèves en classe entière, âgés de 15 à 17 ans (uniquement des



Exemple d'une carte du deuxième jeu

²² Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante? *L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations)*, 2, 63-75.

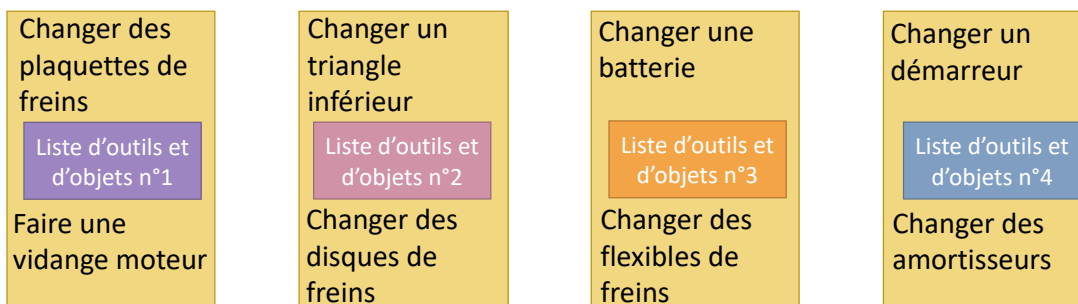
garçons). Il y a deux classes dans l'établissement, 2CMV1 et 2CMV2.

Pour déterminer les langues à utiliser sur les cartes, nous avons questionné les élèves sur leurs origines et langues parlées au sein de la classe de 2CMV1 en faisant circuler un tableau à compléter. M. Soissons leur a expliqué que c'était pour créer un jeu de cartes qui utiliserait la majorité de leurs langues. Puis, avec le confinement, ce sondage a évolué en questionnant les élèves sur les outils numériques qu'ils possèdent (**annexe 4**). Par peur de manque de participants, nous avons également convié la classe de 2CMV2 en utilisant la classe virtuelle du CNED ou en appelant les différents parents des élèves ne disposant pas d'outils numériques.

2.2.1 Le deuxième jeu de 7 familles en présence des élèves

Pour ce deuxième jeu, nous avons choisi de conserver les mêmes règles mais de changer les cartes (**annexe 5**). Sur celles-ci seront représentées les images des différents éléments constitutifs du véhicule automobile abordés depuis le début de l'année, avec le nom de l'élément en français, en anglais et dans les deux langues vernaculaires qui se distinguent dans la classe : l'ourdou et le portugais. Un plateau de jeu sera également utilisé pour que les élèves sachent quels éléments sont présents dans chaque famille. Ce plateau est présenté en **annexe 6**. Nous suivons le même découpage qu'à Suresnes : une première séance sur le jeu, suivi d'une séance de réinvestissement la semaine suivante. Un déroulé horaire de ces séances est disponible en **annexe 7**.

En deuxième séance, les élèves doivent réinvestir les connaissances langagières travaillées en séance 1 à travers un "Speed Meca-Dating". Les élèves se mettent en binôme. L'activité se déroule sur 4 tables distinctes, un enseignant supervisant chacune d'elles. Sur chaque table, face à eux, les élèves auront une liste de vocabulaire présentant une vingtaine de noms d'outils et des objets. Chaque binôme devra choisir les outils et objets dont il a besoin pour effectuer une tâche. En cas de difficultés, l'enseignant aura à sa disposition une plaquette associant le nom de l'objet à son image et pourra les montrer à l'élève. La figure suivante présente l'organisation spatio-temporelle des différentes manches de jeu. Chaque round dure 15 minutes (comprenant le changement de table et l'installation). Par exemple au premier tour, le binôme n°1 devra choisir les objets nécessaires pour réaliser l'action : changer des plaquettes de freins, tandis que le binôme n°2 devra choisir les objets nécessaires pour faire une vidange moteur. Chaque binôme aura ainsi choisi le matériel de 4 tâches différentes mais aura participé aux 8 ateliers. Grâce à la rotation des binômes, des échanges ont lieu entre tous les élèves.



Round	Binômes			
1	1 vs 2	3 vs 4	5 vs 6	7 vs 8
2	6 vs 8	5 vs 7	1 vs 3	2 vs 4
3	3 vs 7	2 vs 6	4 vs 8	1 vs 5
4	4 vs 5	1 vs 8	2 vs 7	3 vs 6

À l'aube de cette action, nous avons été confinés suite à l'épidémie de SARS-CoV-2. Comme tous les enseignants de France, nous avons dû adapter notre action et nos cours à ce contexte difficile.

2.2.2 Adapter les cartes au contexte de confinement

Depuis le 16 mars, toutes les écoles françaises ont dû fermer leurs portes à cause de la propagation du virus SARS-CoV-2.

2.2.2.1 L'ajustement au contexte de confinement

Nous avons dû nous adapter et apprendre de nouveaux gestes professionnels dans une situation d'enseignement à distance. Il a donc été nécessaire de nous réorganiser en prévoyant des activités pédagogiques à distance programmées dans le temps, avec des consignes très explicites et des rendez-vous pour interagir avec la classe et soutenir le travail des élèves. Comme nous venions de changer d'établissement juste avant le confinement et que les élèves venaient de prendre connaissance de notre future action pédagogique au sein de leur classe, il a fallu agir au mieux et nous adapter d'autant plus.

Afin de travailler dans des conditions optimales et commencer notre action éducative, il a fallu :

- Être encore plus explicite dans les objectifs pédagogiques et pour la compréhension des applications.
- Réadapter la progression.
- S'assurer que chaque élève avait un moyen d'échange et le matériel nécessaire pour travailler à distance via un sondage (annexe 4).

Les élèves de M. Soissons n'étaient pas encore dotés de tablettes numériques, certains ont récupéré ce matériel au moment du déconfinement, par conséquent, il a fallu un temps d'adaptation afin de se familiariser avec l'outil. L'objectif de notre action pédagogique à distance a été d'obtenir un travail focalisé sur des points qui nous semblaient essentiels pour que chaque élève (allophone ou non) :

- Appréhende des nouvelles notions (ou les réviser).
- S'exerce et développe des compétences.

2.2.2.2 Les cartes à distance

Notre action pédagogique reposant sur un jeu de cartes en équipe, nous avons dû faire preuve d'agilité en réfléchissant à une action qui correspondait à notre idée de départ, tout en tenant compte des restrictions. C'est pourquoi nous avons fait le choix de garder les cartes, qui seraient par conséquent dématérialisées. Toutefois, il a fallu mettre de côté l'esprit coopératif en supprimant les équipes. Ce n'est donc plus un travail de groupe mais individuel ce qui nous a permis de travailler l'autonomie des élèves.


L'application utilisée inclut des images et du son, ce qui facilite aussi l'apprentissage en fonction du type de mémorisation de chaque élève. L'application Quizlet est une application qui aide les élèves à pratiquer et maîtriser du vocabulaire à travers des quiz attrayants et personnalisés. L'idée ici a été de créer des cartes avec des mots au verso et de travailler sur les différents mécanismes d'apprentissage : écrit, oral, lecture...

Pendant la phase d'entraînement, les élèves répondent à des questions de difficulté variable. Ils peuvent avoir à répondre à :

- Une question Vrai/Faux

5 questions vrai/faux

1. Cylinder head gasket
Junta da cabeça
سنتر سر گسکت



→ couvre culasse

Vrai

Faux

Question Vrai/ Faux

Cet exercice ne permet théoriquement pas de savoir si l'élève sait vraiment, ou encore pourquoi il s'est trompé.

Néanmoins, cela permet de varier les modalités.

- Associer le terme correspondant à l'objet

Associez la bonne réponse à chacune de ces 5 questions

1. ___ cylindre de roue


2. ___ étrier de frein

3. ___ mâchoire de frein


4. ___ piston de l'étrier

5. ___ vis colonnette

A. Brake caliper
Pinça de travão
بريك كليلر



B. Brake lining
Maxilas de travão
بريك جونا



C. Brake piston
Êmbolo do pinça
كليلر بيشن بريك

Associer les mots correspondant à la lettre renvoyant à l'objet demandé.

Ce test permet de vérifier la capacité des élèves à associer un mot en langue maternelle au français.

- Une question à choix multiples


Questions à choix multiples.

L'idée est de permettre aux élèves de varier les mécanismes d'apprentissage tout en vérifiant la réelle maîtrise du langage. Cela permet d'éviter les réponses hasardeuses qui peuvent venir fausser les résultats.

Dans un ensemble de mots, les élèves doivent trouver en français le mot correspondant à l'image ainsi qu'à sa traduction en langue maternelle.

5 questions à choix multiple

1. Exhaust manifold
Coletor de escape
راستدو کتی گنا



silentbloc d'échappement

collecteur d'échappement

filtre à particules

rotule de suspension


Écrire la bonne réponse

Les élèves ont dû écrire les mots correspondant en français. Cet exercice est plus difficile puisqu'il demande de réinvestir les connaissances précédentes tout en incluant de l'écrit.

Ce type d'exercice ne permet pas aux élèves de s'en remettre à la chance.


Écrivez la réponse à ces 5 questions

1. Heated oxygen sensor
Sonda lambda
ليمبدا سينسر



ÉCRIVEZ LA RÉPONSE

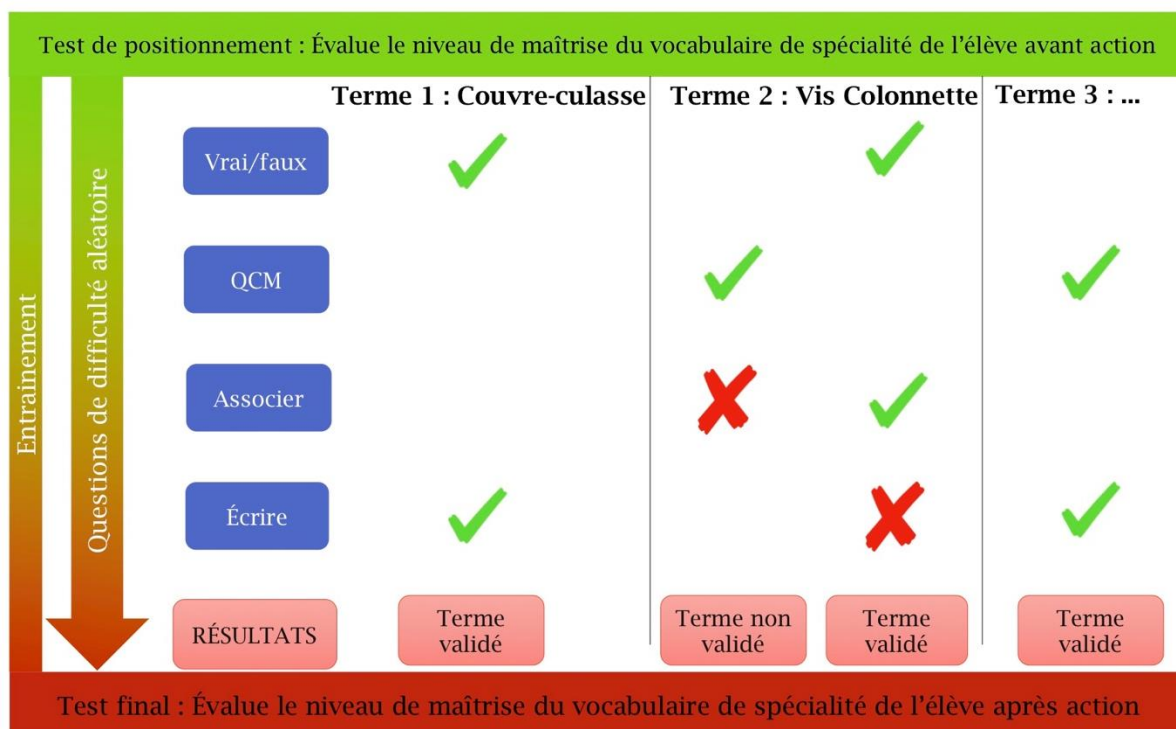
2. Helical spring
Mola de suspensão
معتللي بيهار



ÉCRIVEZ LA RÉPONSE

Le déroulé de l'action est le suivant. Les élèves commencent par un test de positionnement sur du vocabulaire de spécialité, celui-ci nous servira dans le cadre de l'enquête et permet également aux élèves d'observer une progression en comparant leur résultat en test de positionnement à leur résultat en test final. Suite au premier test, les élèves sont en autonomie pour apprendre le vocabulaire avec les cartes (voir figure suivante et commentaires). Lorsqu'ils se sentent prêt, ils peuvent réaliser le test final, qui est identique au test de positionnement.

Déroulé de l'action pédagogique à distance et en asynchrone



Tant qu'un terme est source d'erreur, l'application le proposera à nouveau dans l'entraînement. Pour expliciter le fonctionnement de Quizlet, nous vous proposons l'exemple théorique suivant où seuls les termes Couvre-culasse (terme 1) et Vis colonnette (terme 2) sont étudiés. Pour le terme 1, l'élève répond correctement à la question "Vrai/faux" et à la question "Écrire". Ce terme est alors validé et noté comme maîtrisé par le logiciel. Il pourra être à nouveau proposé dans le test final. Pour le terme 2, la réponse est correcte à la question "QCM" mais erronée à la question "Associer", plus difficile. L'application va alors proposer à nouveau ce terme dans de nouvelles questions. En validant ce mot en question "Vrai/faux" et en répondant faux à la question "Associer" le logiciel propose à nouveau ce terme dans une question "Écrire". Si la réponse est correcte, le terme est validé et l'application le considère comme acquis par l'élève. Au fur et à mesure de l'entraînement, de plus en plus de termes sont validés, et ne restent que les termes les plus difficiles pour chaque élève, permettant de faire de la différenciation pédagogique.

Le tableau suivant présente les trois propositions d'action. Seule la proposition 3 a été réalisée.

	Proposition 1 (cf. partie 2.1)	Proposition 2 (cf. partie 2.2.1)	Proposition 3 (cf. partie 2.2.2)
<i>Domaine et niveau de formation</i>	CAP 1 ^{ère} année Monteur installation sanitaire	CAP 1 ^{ère} année Maintenance des Véhicules Automobiles	
<i>Public</i>	Une classe de 11 élèves, dont 9 allophones	Une classe 16 élèves dont 3 élèves allophones	Deux classes de 23 élèves au total, équipés en matériel informatique et non décrocheurs dont 5 élèves allophones
<i>Contexte pédagogique</i>	En salle d'atelier, en classe entière		Activité asynchrone, à distance, via une application disponible avec une connexion Internet
<i>Déroulement prévu</i>	Séance 1 de 2 heures : jeu de 7 familles par équipe de 4 Séance 2 de 2 heures : réinvestissement du vocabulaire par des entretiens de planification de travaux fictifs.	Séance 1 de 2 heures : jeu de 7 familles par équipe de 4 Séance 2 de 2 heures : réinvestissement du vocabulaire par le Speed Méca-Dating	En asynchrone : 1. répondre au questionnaire de positionnement. 2. s'entraîner en autonomie via l'application Quizlet. 3. Test final
<i>Matériel pédagogique créé</i>	Un jeu de cartes de 7 familles sur le thème des installations sanitaires sous forme d'imagier dans trois langues : français, sonike et arabe, + un plateau/panneau récapitulatif (cf. 2.1.1.1)	Un jeu de cartes de 7 familles sur le thème de la maintenance des véhicules automobiles sous forme d'imagier dans trois langues : français, ourdou et portugais, + un plateau/panneau récapitulatif (cf. 2.2.1)	Cartes sur l'application Quizlet en français, ourdou et portugais. Tests de positionnement et final
<i>Commentaires</i>	L'action n'a pas été réalisée avec les élèves (voir explications page 16 (partie 2.1.2.))	L'action n'a pas été réalisée à cause du confinement.	L'action a été réalisée
<i>Dispositifs d'enquête envisagés</i>	Questionnaires, entretiens et observation		Questionnaires (Test de positionnement et test final).

Nous avons rencontré différentes problématiques dues au confinement et au travail à distance. En effet l'action éducative ayant eu lieu la semaine du

déconfinement, nous avons eu un manque évident d'assiduité de la part des élèves qui avaient enfin l'autorisation de sortir plus facilement qu'en période de confinement.

Comme certains élèves n'avaient pas accès aux outils numériques afin de pouvoir travailler à distance sur l'application nous ne les avons donc pas pris en compte ; ils ne sont pas représentés dans le tableau des statistiques. M. Soissons a sollicité les élèves de la 2^{ème} classe de CAP Maintenance des Véhicules Automobiles pour obtenir un maximum de retour et pouvoir par la suite réaliser l'enquête.

L'enquête a donc pu être effectuée avec 23 élèves.

3 L'impact du jeu de cartes sur l'apprentissage du vocabulaire de spécialité

En mettant en place ce jeu individuel d'apprentissage du vocabulaire de spécialité, nous avons souhaité vérifier son efficacité et si ce jeu avait participé à améliorer le sentiment d'inclusion des élèves allophones. Il nous a paru essentiel de conserver l'idée d'une méthode non discriminante qui n'évaluerait pas uniquement les élèves allophones de la classe. Nous avons donc vérifié l'évolution de la maîtrise langagière de tous les élèves. Cette enquête a dû évoluer en fonction des contraintes liées aux différentes situations.

3.1 Le cadre de l'enquête en présentiel

Il existe différentes méthodes de recueil d'informations, qui ont nécessité d'être étudiées pour choisir la ou les méthodes les plus efficaces vis à vis de notre question de recherche. Nous avons cherché une méthode de recueil d'informations non discriminante ou stigmatisante pour les élèves allophones. En effet, il serait tout à fait malvenu de proposer cette activité uniquement aux élèves allophones et de ne mener l'enquête que sur ceux-ci. Il a donc été primordial de trouver une méthode de recueil de données adaptée qui ne mettent pas ces élèves en situation d'échec et qui permette de répondre aux deux aspects de notre question de recherche, à savoir :

- **Le dispositif utilisé a-t-il permis d'améliorer l'apprentissage du vocabulaire de spécialité ?**
- **La valorisation du capital langagier et culturel des élèves a-t-elle participé à l'inclusion positive des élèves dans le groupe-classe ?**

3.1.1 La mesure de l'évolution de l'apprentissage du vocabulaire de spécialité en présentiel

Pour évaluer la progression des élèves allophones dans l'apprentissage du vocabulaire de spécialité nous avons prévu d'utiliser le questionnaire de contrôle de connaissance. Celui-ci nous permet de procéder à un contrôle caractérisé par une activité demandée à l'élève et un contenu sur lequel s'exerce cette activité. Nous sommes dans le cadre d'utilisation du questionnaire car nous souhaitons vérifier les « savoir-redire »²³ des élèves. Nous vérifions l'acquisition d'un niveau B2 du CECRL correspondant à un niveau avancé ou indépendant : « L'élève doit comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, **y compris une discussion technique dans sa spécialité**. Il doit pouvoir communiquer avec spontanéité et aisance avec un locuteur natif et s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. » Une évaluation du niveau de langue dans le cadre de CECRL étant très réglementée, nous faisons simplement une estimation de progression des élèves dans un domaine de spécialité.

Pour évaluer la progression des élèves, nous utilisons l'application Wooclap qui permet de poser divers types de questions (voir **annexe 8**). Nous avons utilisé des formats de questions divers qui permettent de varier et de travailler différents niveaux de difficultés. En utilisant le QCM, nous allons montrer une image et proposer 4 réponses possibles. Les élèves associent l'image et le mot. Pour des notions maîtrisées, nous utilisons le format "question ouverte" qui demande aux élèves de rédiger une réponse courte.

Le questionnaire est proposé avant la mise en place du jeu et après celle-ci. Pour éviter une pression trop importante sur les élèves allophones, ces questionnaires sont présentés comme un positionnement et non notés. Nous insistons sur le fait que le questionnaire permet d'analyser l'efficacité du jeu proposé. Nous souhaitons voir si les élèves ont amélioré leur connaissance en langue française et en vocabulaire de spécialité.

Nous utilisons :

- Pour le questionnaire "avant jeu" : uniquement des QCM et des nuages de mots sur 10 à 15 objets différents avec des difficultés variées.
- Pour le questionnaire "après jeu" :

²³ De Ketele J-M. Roegiers X. (2015). Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. 5ème édition. *De boeck supérieur, Méthodes en sciences humaines*, 1-40.

- Si les élèves ont répondu de manière satisfaisante (plus de 80 % de bonnes réponses) sur un objet dans une question “avant action”, la question sera à nouveau posée mais sous le format “question ouverte”.
- Si les élèves n’ont pas répondu de manière satisfaisante la question sera à nouveau posée sous la forme “QCM” pour ne pas ajouter de difficultés liées à l’orthographe.

Le questionnaire ne permet pas d’évaluer le sentiment d’inclusion positive. Pour cette analyse, nous devons utiliser une autre méthode d’enquête.

3.1.2 La mesure de l’inclusion positive en utilisant un jeu de cartes valorisant le capital langagier des élèves allophones

Pour évaluer l’impact du jeu sur l’inclusion des élèves, nous avons choisi de mener un type d’entretien appelé le “focus group” (groupe de discussion). Le focus group permet d’apporter des clés de compréhension sur des phénomènes en dégagant des perceptions, des besoins, des attentes ou des comportements. En impliquant directement les élèves par l’objet d’étude, ce sont les élèves les experts, ils vont donc pouvoir parler de leurs vécus.

La discussion, d’environ une heure et enregistrée est menée par l’adulte qui ici n’est pas interviewer mais animateur. Son rôle, complexe, mais néanmoins essentiel, est d’orienter les sujets d’échange par des questions semi-dirigées. Ce travail, déjà engagé, est montré dans l’extrait de questions présenté **annexe 9**.

La limite principale du focus group, comme tout entretien oral, demande à ce que le langage de l’expert et celui de l’enquête soit du même registre. Cette question est d’autant plus importante quand on s’adresse à des élèves allophones, qui ne maîtrisent pas les éléments du français comme une personne pour qui le français est la langue maternelle. L’élève saura-t-il comprendre les nuances présentes dans une question ? L’expert arrivera-t-il à comprendre la réponse et la pensée de l’élève sans ajouter un biais important à l’enquête ? Il nous faut adapter le langage et les systèmes de valeur face à des élèves allophones pour qui le français n’est pas parlé couramment ni toujours bien compris.²⁴ Des entretiens semi-dirigés et individuels sont proposés aux élèves qui le souhaitent et reprennent les thèmes abordés lors du focus group.

²⁴ Mialaret,G. (2004) *Méthodes de recherche en sciences de l’éducation* Presses universitaires de France, Collection Que sais – je ?

L'observation du groupe en action nous renseigne également sur l'inclusion des élèves allophones. Cette méthode de recueil d'informations très utilisé en psychologie²⁵, nous permet d'identifier des attitudes et des comportements témoignant de l'intérêt ou du désintérêt des élèves pour l'activité proposée. Par ailleurs, des échanges sur les mots en différentes langues pourraient avoir lieu, ce qui permettrait d'observer un témoignage d'inclusion et d'échange sur les langues maternelles des élèves.

Malheureusement, le focus group et l'observation n'ont pas été transposables à la situation de confinement. Il nous a été impossible de mener une étude permettant d'évaluer l'inclusion des élèves allophones. Nous avons abandonné notre projet de jeu en groupe pour nous focaliser sur le travail d'apprentissage de vocabulaire et de valorisation du capital culturel et langagier des élèves.

Nous avons donc choisi de nous focaliser sur un seul aspect de notre questionnement à savoir : **le dispositif utilisé a-t-il permis d'améliorer l'apprentissage du vocabulaire de spécialité ?**

3.2 La mesure de l'évolution de l'apprentissage des élèves allophones en distanciel

Pour évaluer l'apprentissage du vocabulaire de spécialité nous avons choisi d'utiliser l'application Quizlet. Cette application utilisée tout au long de l'enquête, tout d'abord pour positionner les élèves, puis pour les entraîner dans le cadre de l'action et favoriser leur apprentissage puis pour le test final. Les résultats sont disponibles dans les **annexes 10, 11, 12, 13 et 14**.

3.2.1 Le test de positionnement

Dans un premier temps nous avons fait le choix de proposer aux élèves un test de positionnement (**annexe 10**) ayant pour objectif de connaître le niveau de maîtrise de la langue avant l'action. Nous leur avons donc proposé de travailler directement sur le « mode test » sans passer par toutes les phases successives du jeu.

On constate un taux d'absentéisme assez élevé : environ 50% des élèves ont participé au test de positionnement, malgré un gros travail qui a été fait en amont pour sensibiliser les élèves et les encourager à participer à cette activité. Une communication renforcée à destination des parents a permis de réduire le taux d'absentéisme au maximum. Nous relierons ce manque de

²⁵ De Ketele J-M. Roegiers X. (2015). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. 5ème édition. De boeck supérieur, Méthodes en sciences humaines, 1-40.

participation au contexte d'apprentissage difficile dû à la crise Covid-19 et à la fermeture des écoles, collège et lycée n'a pas permis d'intégrer la majorité des élèves dans cette activité. Certains élèves pourtant assidus en cours n'ont pas pu se remobiliser et participer aux formations à distance. Il faut néanmoins souligner que le cœur de l'enseignement de la voie professionnelle, à savoir l'apprentissage par la pratique et la manipulation n'est que difficilement transposable à distance. Une prise en charge de ces élèves décrocheurs de la situation sanitaire en distanciel est pensée à tous les niveaux de l'Éducation Nationale à l'heure où nous écrivons ces lignes.

Lors du test de positionnement les élèves ont eu de grandes difficultés à réinvestir le vocabulaire professionnel déjà étudié en cours lors de précédentes séances. L'intérêt de ce test a été de fixer un point de départ afin de vérifier la progression des élèves dans le temps.

3.2.2 Le mode apprentissage

Les questions posées dans le mode apprentissage sont disponibles **annexe 11**. L'analyse de ces résultats est présentée **annexe 12**. On constate que 82,6% des élèves inscrits se sont connectés à l'application. Parmi eux, quinze ont testé le mode apprentissage, mais deux d'entre eux l'ont terminé. Il y a donc eu un abandon progressif de ce mode, certainement lié à un décrochage antérieur de ces élèves. Ils n'ont pas cerné les attentes et les objectifs de cette action. Nous pensons également que si le Quizlet avait été utilisé au cours de l'année, de manière plus ou moins soutenues, les élèves se seraient certainement plus impliqués dans cette action.

Dans les modes plus compliqués, comme le mode écrire ou le mode dictée, qui reposent uniquement sur leurs connaissances et la confiance qu'ils en ont, nous observons qu'aucun des élèves qui ont commencé ces modes ne les ont finis, contrairement au mode carte où 57,14% des élèves ayant commencé ce mode l'a terminé. Il y a donc eu un abandon des modes d'apprentissages les plus difficiles. On observe également que le nombre d'élèves s'essayant aux modes les plus difficiles est très faible (cinq élèves pour le mode écrire contre quinze élèves pour le mode apprentissage). Nous regrettons que les élèves ne se soient pas plus investis dans les modes les plus difficiles, mais pourtant abordables, car ce sont avec ces modes que les élèves vérifient la maîtrise de leur apprentissage. En effet, il est plus simple de répondre à un QCM que de répondre à une question ouverte qui demande d'écrire, car si la déduction peut aider au QCM, la question ouverte repose uniquement sur les connaissances propres à chacun. Et c'est en réussissant plusieurs fois les modes les plus difficiles que le travail de mémorisation aboutit à un apprentissage cohérent et sur le long terme.

Après avoir abordé ce mode d'apprentissage, les élèves ont pu se tester sur le test final, identique au test de positionnement et mesurer leurs progrès.

3.2.3 Le test Final

Après avoir étudié dans le mode apprentissage, les élèves ont pu se tester à nouveau dans le mode test.

Premier constat : les élèves ayant travaillé sur les différents modes d'apprentissage ont obtenu les meilleurs résultats comme nous pouvons le voir au travers des **annexes 13 et 14**. L'analyse de l'action éducative au travers des résultats des élèves tend à confirmer que les élèves ayant participé activement sont ceux qui ont obtenus les meilleurs résultats. On a donc une corrélation entre l'investissement des élèves et leur progression.

Lors de cette séance on constate qu'une grande majorité des élèves s'est connectée (19 sur 23). Cependant ils ne sont que 14 à avoir réalisé le test final. Les élèves étaient en totale autonomie. On peut penser que dans ce contexte, ce faible résultat de participation au test peut se traduire par un manque de matériel d'une part ou bien un manque d'investissement dû au contexte sanitaire d'autre part. Ils n'ont eu aucune obligation de terminer chaque mode pour finir le test final, le but étant de laisser les élèves acteurs de leur apprentissage. Une chose importante à noter est le fait qu'ils ne partent pas tous de la même base de maîtrise de la langue française, certains ont besoin d'un renforcement à l'oral alors que d'autre ont plus de difficultés à l'écrit.

L'analyse des résultats du test final met en avant une nette progression dans l'acquisition du langage professionnel. Tous les élèves ayant participé au test final ont vu leurs résultats s'améliorer. Il faut prendre en compte l'usage de la langue maternelle qui est venu valoriser leur bagage langagier et culturel. Les élèves 2, 4, 8, 17 et 19 sont les élèves allophones de la classe. Leurs résultats sont en net progrès entre le test de positionnement et le test final (de +10% à +35% d'amélioration des résultats). L'élève 8 a décroché de cette activité en ne participant pas au test final ni à la phase d'entraînement. Nous n'avons pas de réponses certaines face à ce décrochage, cela peut être dû à de nombreux facteurs, allant d'un manque de motivation pour l'activité à distance, à une perte de la connexion Internet, ou encore à des problèmes personnels. Bien qu'en moindre progression par rapport aux neufs élèves non-allophones de la classe, (+ 5% à +60%, avec six élèves au-dessus de +30%), ces résultats sont encourageants et nous permettent de valider la méthode d'apprentissage de vocabulaire proposée. Cette action ne cible pas que les élèves allophones mais permet une progression de tous les élèves, sans

distinction de leur niveau initial de maîtrise de la langue française. Pour renforcer encore cet apprentissage, une action pédagogique annuelle, proposée sur cet outil semble judicieuse. En graduant et augmentant au fur et à mesure les difficultés et le nombre de mots, les élèves se sentent plus en confiance pour compléter cette activité à long terme.

L'usage de Quizlet nous a permis d'avoir une analyse renforcée des difficultés rencontrées par les élèves en fonction des modes choisis. On distingue ainsi les mots maîtrisés des mots non maîtrisés, ce qui permet de travailler autour de ces deux axes afin de faire une remédiation ultérieure.

Conclusion et perspectives

La réalisation de ce mémoire a été ponctuée de difficultés auxquelles nous avons dû faire face en nous adaptant progressivement. Nous avons essayé de faire preuve de discernement afin de rebondir et de proposer aux élèves un outil numérique leur permettant de les accompagner dans l'acquisition de compétences langagières malgré le contexte de crise sanitaire. Il nous a paru important de sélectionner une plateforme qui nous permettrait d'avoir une analyse sur le déroulement de l'activité. Notre choix s'est donc porté sur « Quizlet ». L'utilisation de cette application a en outre permis de travailler l'autonomie de nos élèves afin de les laisser gérer leur apprentissage à leur propre rythme. L'enquête initiale aurait dû se dérouler en classe, les élèves auraient donc été accompagnés par les enseignants durant le déroulement du jeu pour analyser leur ressenti et les difficultés rencontrées. Un questionnement aurait eu lieu à la fin du jeu afin d'approfondir l'enquête. Avec la fermeture des établissements nous avons dû repenser notre modèle d'enquête. Nous l'avons donc conçu de façon à ne pas mettre les élèves en situation d'échec.

L'application Quizlet nous a permis d'analyser les résultats de façon partielle, puisque aucun élève n'a été questionné directement, seuls les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse. Bien que différentes possibilités d'enquêtes auraient pu être envisagées, notre choix s'est porté sur Quizlet, car c'est la plateforme qui permettait de satisfaire au mieux les objectifs initiaux que nous avons fixés. En effet, nous avons tout d'abord prévu de mener notre enquête en classe en variant les modalités : suivi individuel et en groupe. Nos objectifs étaient de diagnostiquer les difficultés rencontrées, mais aussi d'avoir leurs ressentis sur la réalisation et le déroulement de l'activité (Jeu). Si Quizlet ne permet pas de pallier le manque d'étayage de l'enseignant, il a su tout de même offrir un environnement propice à l'apprentissage sans mettre les élèves en situation d'échec.

Nos questionnements ont été pensés de manière à induire un étayage par la présence de la langue maternelle dans ceux-ci. Il serait intéressant de réaliser dans un avenir proche l'activité dans son intégralité en présentiel afin de mener à bien le projet initial et d'analyser la portée réelle de ce jeu comme outil d'aide à la pratique et à la maîtrise de la langue. A l'avenir, le jeu de cartes de "7 familles" à vocation à être utilisé par l'ensemble des professeurs qui accueillent des élèves allophones. Nous pensons tout particulièrement aux professeurs d'anglais et ceux de spécialité (Monteur des Installations Sanitaires, Maintenance des véhicules...), qui pourront l'utiliser en simultanée dans le cadre d'une séance en co-intervention par exemple. Enfin, ce jeu ne cessera de se développer et de s'améliorer afin de permettre à toujours plus d'élèves d'en profiter.

Bibliographie

Sites internet

Assemblée Nationale, Députés Lang et Sorre, (2018) *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018*, consulté le 5 décembre 2019, en ligne sur http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/115b0274-tij_rapport-avis

Ministère de l'Éducation Nationale (1970), *Bulletin officiel n° IX 70-37 de l'Éducation Nationale du 29.01.1970*, consulté le 9 janvier 2020, En ligne sur <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale (2012), *Circulaire relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* http://91.194.60.33/IMG/pdf/circ_normene1234231c.pdf, consulté le 20 novembre 2019, en ligne sur les sites Eduscol et Education.gouv.

Ministère de l'Éducation nationale, (2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, consulté le 9 janvier 2020, En ligne <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, (2015) *Arrêté du 1er juillet 2015 - JO du 7 juillet 2015*, consulté le 6 novembre 2019, en ligne sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html

Ministère de l'Éducation Nationale, (2019), *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, consulté le 13 février 2020, en ligne sur <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Ministère de l'éducation Nationale, (2020) *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, consulté le 13 mars 2020, en ligne

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_1171637.pdf

Ministère de l'éducation Nationale, (2020), *Vade-mecum La réalisation du Chef-d'œuvre*, consulté le 13 mars 2020, en ligne https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/40/4/Vade-mecum_realisation_chef-d_oeuvre_1081404.pdf

Règles de jeux, (?) *Règles des 7 familles*, consulté le 13 décembre 2019, en ligne <https://www.regles-de-jeux.com/regle-des-7-familles/>

Services académiques de l'Académie d'Aix-Marseille (2016), Bulletin Académique n°710 du 20 juin 2016, consulté le 14 avril 2020, en ligne https://bulacad.ac-aix-marseille.fr/uploads/BA/BA710/BA_710.pdf?ts=1535245923

Ouvrages et articles

Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 74(4)

De Ketele J-M. Roegiers X. (2015). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. 5ème édition. De boeck supérieur, Méthodes en sciences humaines, 1-40.

Goï, C. (2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Éclairer, Réseau Canopé

Mialaret, G. (2004) *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* Presses universitaires de France, Collection Que sais - je ?

Lanier, V. (2016). *L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante?* L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations), 2, 63-75.

Verdehlan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation*, Education et formation / L'Éducateur - Presses Universitaires de France

Sommaire des annexes

<u>Annexe 1 : L'étude de milieu</u>	33
<u>Annexe 2 : La prise en charge des EANA de plus de 16 ans par le Bulletin académique n°20 du 20 juin 2016</u>	43
<u>Annexe 3 : Le plateau de cartes du jeu des 7 familles du Monteur des Installations Sanitaires</u>	44
<u>Annexe 4 : Questionnaire donné aux élèves CAP MVA</u>	45
<u>Annexe 5 : Les 7 familles de cartes maintenance automobile</u>	46
<u>Annexe 6 : Le plateau de jeu des 7 familles de cartes maintenance automobile qui présente toutes les pièces</u>	48
<u>Annexe 7 : Déroulé prévisionnel des séances en présentiel à Garges-lès-Gonesse</u>	49
<u>Annexe 8 : L'application Woodlap permet de faire l'évaluation diagnostique de la progression des élèves dans l'apprentissage des termes de spécialité</u>	53
<u>Annexe 9 : Les Questions ouvertes posées pendant le focus group</u>	55
<u>Annexe 10 : Les taux de réussite du test de positionnement</u>	56
<u>Annexe 11 : Présentation des modes disponibles sur Quizlet</u>	57
<u>Annexe 12 : Analyse des résultats du mode apprentissage dans l'application Quizlet</u>	59
<u>Annexe 13 : Les taux de réussite du test final</u>	60
<u>Annexe 14 : Analyse des résultats de l'action</u>	61
<u>Annexe 15 : Fiches de lecture n°1 (TAF 3)</u>	64
<u>Annexe 16 : Fiches de lecture n°2 (TAF 6)</u>	79

L'établissement

Le projet de formation

Le lycée Louis Blériot offre des formations dans 3 filières : la filière Bois, la filière Énergétique et la filière Électrotechnique. Pour chacune de ces filières, le lycée propose un CAP (en 2 ans), un Bac professionnel (en 3 ans) et des formations adultes en GRETA ou en alternance. Un accompagnement des élèves en situation de handicap via le Dispositif ULIS est également intégré dans chaque section de formation. Le lycée deviendra un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL) à la rentrée de janvier. Les PIAL ont pour vocation de favoriser la coordination des ressources au plus près des élèves en situation de handicap pour une meilleure prise en compte de leurs besoins dans l'établissement.

L'instance particulière au lycée Louis Blériot

- Conseils de classe :

Lors du conseil de classe tous les élèves participent. En amont, Le professeur principal fait un bilan avec les élèves, les prépare. Ensuite, il fait un briefing avec les collègues enseignants pour éviter les diverses polémiques et désaccords. C'est une forme de pré-conseil.

Le conseil de classe se tient en présence des élèves, chaque professeur leur parle. Le but c'est que chaque élève entende les propos positifs et négatifs durant le semestre en restant dans une démarche de progrès. C'est la particularité du conseil de classe au lycée Louis Blériot.

Le réseau d'établissement

Le lycée Louis Blériot est dans le bassin de Nanterre, la proviseure est pilote du FOQUALE (Formation Qualification Emploi de l'Education Nationale), c'est un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. La proviseure est désignée par la DASEN pour être le chef des établissements du FOQUALE. Elle réunit tous les chefs d'établissements. Mais également, le lycée LB est dans le CLEE (Comité Local Ecole Entreprise) qui est un réseau partenaire, le réseau du CFA EDF, CFA Bouygues, CFA académiques, le réseau du GRETA.

Evolution et structure de la population de Suresnes

Selon le recensement effectué en 2016 par l'INSEE, il y a une majorité d'actifs à Suresnes, soit environ 80% de la population.

EMP T1 - Population de 15 à 64 ans par type d'activité

	2016	2011
Ensemble	32 784	31 622
Actifs en %	80,8	80,5
Actifs ayant un emploi en %	72,6	72,8
Chômeurs en %	8,2	7,7
Inactifs en %	19,2	19,5
Élèves, étudiants et stagiaires non rémunérés en %	10,4	10,1
Retraités ou préretraités en %	3,2	4,0
Autres inactifs en %	5,6	5,5

Sources : Insee, RP2011 et RP2016, exploitations principales, géographie au 01/01/2019.

Toujours selon l'INSEE, les habitants de Suresnes ont majoritairement des revenus élevés et appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des cadres. En effet, la médiane du revenu disponible par unité de consommation s'élève à 28 371€ et Suresnes compte près de la moitié de sa population active comme cadres ou professions intellectuelles supérieures.

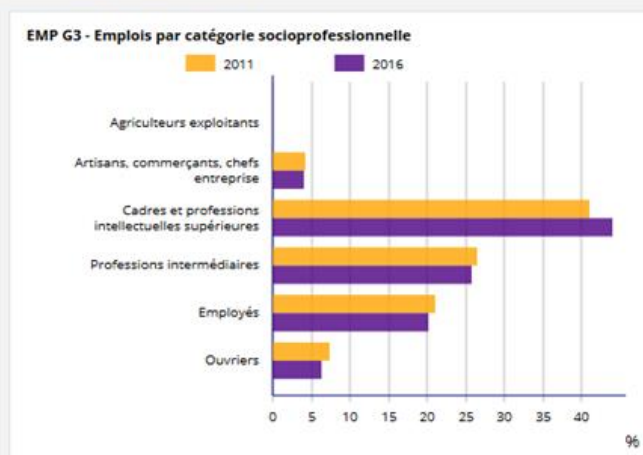
REV T1 - Ménages fiscaux de l'année 2016

	2016
Nombre de ménages fiscaux	19 932
Nombre de personnes dans les ménages fiscaux	46 333
Médiane du revenu disponible par unité de consommation (en euros)	28 371
Part des ménages fiscaux imposés (en %)	72

Champ : ménages fiscaux - hors communautés et sans abris.

Source : Insee-DGFIP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, Fichier localisé social et fiscal (FiLoSoFi) en géographie au 01/01/2019.

EMP G3 - Emplois par catégorie socioprofessionnelle



Sources : Insee, RP2011 et RP2016, exploitations complémentaires lieu de travail, géographie au 01/01/2019.

On constate également qu'une majorité d'étudiants s'oriente vers des études supérieures.

FOR T2 - Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus selon le sexe en 2016

	Ensemble	Hommes	Femmes
Population non scolarisée de 15 ans ou plus	33 856	15 805	18 051
Part des titulaires en %			
d'aucun diplôme ou au plus d'un BEPC, brevet des collèges ou DNB	18,1	16,6	19,5
d'un CAP ou d'un BEP	11,4	11,7	11,2
d'un baccalauréat (général, technologique, professionnel)	14,6	14,3	14,8
d'un diplôme de l'enseignement supérieur	55,9	57,4	54,5

Source : Insee, RP2016 exploitation principale, géographie au 01/01/2019.

Le lycée Louis Blériot dans la ville de Suresnes

Les habitants de Suresnes ont majoritairement des revenus élevés et appartiennent à la catégorie socio-professionnelle des cadres. À son arrivée dans l'établissement, Madame la proviseure a souhaité ouvrir les portes du lycée au travers de partenariats avec des entreprises locales et la mairie de Suresnes. Par exemple, les élèves de CAP électrotechnique du lycée sont en charge de l'entretien des lumières de la ville installées à la période de Noël.

Madame la proviseure a indiqué l'attachement de Monsieur le maire de Suresnes en ce qui concerne les filières professionnelles et son combat pour que le lycée Louis Blériot trouve pleinement sa place dans la ville. Des associations locales qui œuvrent pour le bien-être et la santé des élèves sont également reçues dans l'établissement. Notamment, des actions de préventions contre les maladies sexuellement transmissibles sont menées en collaboration avec les associations, tout comme un centre médico-psychologique qui accueille un jour par semaine les élèves primo-arrivants nécessitant un suivi psychologique.

Les élèves au lycée Louis Blériot

Il y a 270 élèves en formation initiale. En formation annexe, il y a 230 élèves dont 11 divisions dans lesquelles 9 divisions sont dédiées à l'apprentissages et 2 au GRETA. En sachant que ces chiffres sont amenés à varier tout au long de l'année en fonction des arrivées.

Aujourd'hui le statut d'élève a changé, maintenant on les appelle les apprenants car le terme élève est souvent inadapté, pas approprié au contexte professionnel. La réussite scolaire de l'élève débouche sur la vie active comme évoqué par Daunay B & Fluckiger C, Enfant, élève, apprenant: une problématique didactique, "la réussite d'apprentissage est supposée conditionnée soit par une coupure soit par une continuité entre l'école et le

“dehors””. Ainsi, on passe d’un statut “élève” désignant “une relation explicite, formelle, institutionnelle, et des savoirs disciplinairement médiés par le maître” (REUTER Yves, 2007/2010, “Elève - apprenant - sujet didactique”, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, 2ème éditions, Bruxelles, De Boeck, p.91-94), à celui d’apprenant qui qualifie un adulte en devenir, acteur et responsable de son apprentissage afin de construire ses savoirs à travers des situations de recherches.

Scolarisation des enfants allophones de 16 ans et plus, BO n°37 du 11 octobre 2012

Les dispositions prises par l’éducation nationale, tendent à confirmer le constat de Madame la proviseure, concernant la prédominance d’élèves allophones dans les filières type CAP / Bac professionnel.

« Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l’obligation d’instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d’accueil existantes. Un réseau de classes d’accueil en lycée et prioritairement en lycée d’enseignement général et technologique se développe.

La mission générale d’insertion de l’éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d’élaborer un projet professionnel individualisé et d’intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant. »

De plus, le rapport parlementaire n°274 du 12 octobre 2017 rapporte qu’en 2015, 47% des élèves allophones inscrits en lycée « le sont dans une formation professionnelle du second degré (majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle) ». Il stipule également que cette orientation ne reflète pas les désirs de ces élèves dont « le handicap n’est pas un retard scolaire mais une insuffisante maîtrise de la langue » tant à l’oral qu’à l’écrit. Ce qui n’est pas pour aider les étudiants allophones, car l’enseignement et l’évaluation sont essentiellement dispensés à l’écrit.

Une dimension importante est celle de la lutte contre le décrochage scolaire, ainsi que la non scolarisation des EANA. Le rapport parlementaire parle d’eux sous le terme d’enfant évoluant sous les radars et non détecté par les associations sur le terrain. De ce fait il est très difficile à l’heure d’aujourd’hui de quantifier le nombre d’enfants issu de l’immigration non scolarisé, ou sur le territoire français.

Origine et analyse de l'augmentation du nombre d'élèves allophones en Ile de France et au lycée Louis Blériot

L'avis n°274 présenté par Mme Anne-Christine Lang et M. Bertrand Sorre au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée Nationale sur le projet de loi de finances pour 2018 enregistré le 17 octobre 2017 dresse un état des lieux de la situation de prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). L'organisation et la procédure de scolarisation des élèves allophones débutent par une prise en charge du Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (CASNAV). Dans un premier temps, un positionnement de l'élève est évalué. Le but de ce positionnement est de :

“- comprendre la situation et les besoins éducatifs de l'enfant ou de l'adolescent

- effectuer un premier positionnement des compétences qu'il a déjà acquises, dans une première langue de scolarisation, en mathématiques et en langue française s'il a déjà des connaissances ;
- faciliter la compréhension du fonctionnement du système éducatif français par les parents. “

Ceux qui relèvent d'une scolarisation dans le second degré sont affectés par la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). Lors de notre entretien au lycée Louis Blériot, il nous a été indiqué que certains enfants ne sont pas passés par le CASNAV et n'ont donc pas été positionnés. Certains élèves n'ont donc pas été scolarisés en France et se retrouvent dans les formations professionnelles sans maîtrise de la langue. Ce parcours est expliqué par le nombre croissant d'élèves allophones et par la nature des formations professionnelles qui semble permettre aux élèves d'apprendre le métier par simple mimétisme.

Les élèves sont ensuite scolarisés en classe normale en fonction de leur classe d'âge avec un écart maximal de deux ans. En complément de leur scolarisation en classe normale, les élèves bénéficient d'un soutien en français langue seconde/de scolarisation. Pour permettre une entrée progressive dans la scolarité et atteindre une pleine scolarisation dans la classe du cursus ordinaire, les EANA peuvent être scolarisés dans des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants ou UPE2A (sauf si les EANA sont dispersés sur le territoire ou en cas d'arrivée massive d'élèves). Là encore, les commentaires obtenus sur le terrain indiquent une absence de systématisation de cette procédure.

Il existe également des structures appelées UPE2A-NSA pour Non Scolarisés Antérieurement qui permettent aux élèves allophones non ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine d'approfondir leur maîtrise de FLS. Dans l'avis n°274, il est précisé que "des temps de scolarisation en classe ordinaire sont prévus lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale". Particulièrement, au lycée Louis Blériot, le cas d'un élève analphabète scolarisé a été abordé, ce qui indique que pour cet élève, le temps consacré à son apprentissage du FLS n'a pas été suffisant.

Le flux de migrations que connaît actuellement la France a de fortes répercussions sur les dispositifs d'accueil des enfants allophones. L'avis expose que les élèves allophones scolarisés en France représentent 0,56% des effectifs de 2015-2016. Il est difficile de savoir si ces chiffres ont augmenté significativement au cours des dernières années car il ne s'agissait avant 2014 que d'estimations. Les 0,56% d'élèves allophones recensés sont équivalents à 52 500 élèves parmi lesquels 27 000 sont dans le second degré. Malgré le changement de méthodologie, on constate entre 2010 et 2015 une hausse de 20% des effectifs. Cependant aucune information concernant l'origine géographique de ces enfants n'est disponible au niveau ministériel bien que certains CASNAV aient accès à ces informations.

La répartition des élèves allophones est disparate. Les trois académies franciliennes accueillent trois élèves sur dix. Dans 3 départements, la Seine-Saint-Denis, le Val d'Oise et l'Essonne, les élèves allophones représentent près de 1% des effectifs, soit le double de la moyenne recensée dans les établissements français.

La situation de la scolarisation des EANA dans trois académies ont été particulièrement analysés dans l'avis, Paris, Lille et le département de la Manche. À Paris, la situation est particulière et nécessite qu'on s'y attarde. Comme en Seine-Saint-Denis, Paris est le principal département d'accueil des EANA avec 1,5% d'effectif. 80% sont des nouveaux arrivants en famille, 20% sont des Mineurs Non Accompagnés (MNA) dont 91% de garçons. La situation ressentie à Suresnes dans le lycée Louis Blériot semble être différente, lors de notre entretien, on nous a surtout parlé de MNA et non d'EANA avec leur famille. Il serait donc intéressant de connaître les chiffres réels et de savoir si le lycée Louis Blériot accueille réellement plus de MNA que la moyenne départementale. Auquel cas il y aurait une corrélation entre l'isolement des élèves et leur affectation en bac professionnel.

La référente du lycée Louis Blériot (Coordinatrice ULIS) explique que les MNA accueillis au lycée Louis Blériot ont de nombreuses contraintes administratives (certains sont sans papiers). Certains ont des soucis de santé

et ont des pathologies lourdes. Ils peuvent être pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et vivent en foyer. D'autres font appel chaque jour au Service d'urgence social pour trouver un endroit où dormir et manger. Le corps enseignant insiste sur la difficulté de suivi de formation des élèves allophones dans des conditions précaires. Un document du groupe Défenseurs des Droits coordonné par Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni indique que les EANA se retrouvent souvent dans des situations de grandes précarités. Les EANA de la région parisienne se retrouvent regroupés dans des territoires souvent déjà marqués par des difficultés sociales. Les précarités sociales et financières influencent encore négativement ses apprentissages et peuvent être sources de stress. De même, d'autres formes de précarité peuvent se cacher derrière l'allophonie. Certains MNA ont rejoint la France dans des conditions très difficiles, et les enfants peuvent souffrir de troubles psychologiques nécessitant un suivi. À Suresnes, les élèves peuvent avoir accès au Centre Médico-social qui leur apporte une forme de soutien psychologique. Néanmoins, il est important de se demander si ce soutien est suffisant au regard des difficultés.

L'avis analyse la problématique posée par les MNA : "Le nombre de jeunes migrants se présentant à l'aide sociale à l'enfance en faisant valoir leur minorité et leur isolement ne cesse d'augmenter : ils étaient 9 000 en 2013, un peu plus de 15 000 en 2016 et le chiffre de 25 000 est avancée par l'Association des départements de France (ADF) pour 2017." À Paris, on rapporte le cas de nombreux jeunes en cours d'évaluation qui dorment dans la rue, faute de foyer ou logement. La situation évoquée fait donc écho aux propos tenus par les membres du personnel du lycée Louis Blériot. Or, de moins en moins de demandeurs sont reconnus comme mineurs. Il semblerait, d'après l'avis "d'une sélection des demande d'aide sociale conduisant à ne protéger, dans certains départements, que les plus jeunes parmi les mineurs isolés". Ainsi, de nombreux jeunes qui pourtant devrait bénéficier de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) se voient priver de ce droit. Lorsqu'ils sont pris en charge par l'ASE, les MNA sont hébergés en foyer, et se retrouvent alors entre eux. Cette situation les isole encore plus d'un contexte francophone ce qui peut ralentir leurs apprentissages. Une situation identique se produit lorsque les EANA arrivent sur le territoire avec leur famille non francophone, car les élève subissent une absence d'usage quotidien du français.

Madame la proviseure et la référente de l'établissement insistent sur la grande motivation et le sérieux des élèves allophones en classe. Ces élèves ne sont pas absentéistes et sont très impliqués dans leurs apprentissages ceci malgré les difficultés rencontrées. Néanmoins, elle insiste sur le fait que ces

élèves souffrent d'un manque d'intégration dans la société. Ils semblent avoir du mal à signaler des difficultés et peuvent par exemple subir des situations d'exploitation lors des stages. Madame la proviseure a donc souhaité cette année ajouter dans les documents de conventions de stage une mention indiquant que le tuteur s'engage au respect de l'élève sur son lieu de stage.

Le projet d'établissement

Présentation

Depuis le changement de la DASEN (Directeurs Académiques des Services de l'Education Nationale) en 2016, il n'y a pas eu de renouvellement de contrat d'objectif. Cela a été l'objet d'un groupe de travail, avec restitution en CA. Malgré le fait que le contrat d'objectifs 2013-2016, voté le 8 avril 2014 soit obsolète, le projet d'établissement reste toujours le même car les problématiques restent identiques. Dans son contrat d'objectifs, le lycée Louis Blériot a défini trois objectifs à atteindre avec une échéance de trois ans, sous forme d'un programme d'actions, ceci, à la suite d'un diagnostic précis de problématiques fortes et caractéristiques de l'établissement. Il relève d'une démarche de projet et est construit en réponse aux besoins des élèves scolarisés dans l'EPL. Les objectifs servent ainsi d'appui pour la construction et la mise en place des actions pédagogiques et éducatives, des partenariats... Plusieurs indicateurs permettent d'apprécier la réalisation de ces objectifs, ils sont mentionnés dans le contrat.

Tout d'abord, les objectifs ciblés dans ce contrat se réfèrent à deux axes académiques de l'époque :

- Créer les conditions de la réussite pour les élèves
- Accompagner les élèves et les établissements

Les trois objectifs du contrat sont les suivants :

- Favoriser la réussite des élèves et agir sur le décrochage et l'absentéisme
- Faire du lycée un véritable lieu de vie et d'éducation
- Développer l'attractivité, la notoriété du lycée et son ouverture culturelle

Le premier objectif (favoriser la réussite des élèves et agir sur le décrochage et l'absentéisme) vient du constat suivant : Le Lycée des Métiers Louis Blériot de Suresnes accueille des élèves de plus en plus jeunes, avec des problématiques complexes, tant sur le plan social que sur le plan des apprentissages : nombre important d'élèves boursiers, niveau faible des élèves eu égard aux prérequis des référentiels des diplômes, avec souvent

une non maîtrise de la langue nécessitant la mise en place de modules de F.L.S. (français langue seconde), orientation subie et non choisie. Un dispositif ULIS PRO accompagne la formation de jeunes porteurs de handicaps cognitifs. L'hétérogénéité du public accueilli nécessite la mise en œuvre d'une démarche pédagogique adaptée afin de répondre à la multiplicité des difficultés rencontrées.

L'objectif ici est de personnaliser les parcours pour favoriser la réussite des élèves et limiter le décrochage et l'absentéisme. Avec comme exemples de modalités : de favoriser une pédagogie active : projets, innovations pédagogiques, adapter les enseignements pour faciliter les poursuites d'études : soutien, module de consolidation et de renforcement des apprentissages, mettre en place le tutorat professeur/élève... Cinq indicateurs ont été proposés afin d'évaluer au mieux ces objectifs : le taux de participation des enseignants à des projets ou innovations pédagogiques, le nombre de conseils de discipline, la moyenne annuelle du nombre d'élèves absents plus de 4 demi-journées par mois, le nombre de récompenses décernées par les conseils de classe ainsi que le taux de situations inconnues dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Le second objectif (faire du lycée un véritable lieu de vie et d'éducation) fait suite au constat suivant : L'établissement accueille des élèves en difficultés peu habitués à s'investir dans leur scolarité et à fortiori dans leur environnement scolaire. Si différentes actions et projets sont déclinés dans l'établissement, ils sont cependant à ce jour peu structurés ou formalisés au sein d'instances de pilotage (C.V.L, C.E.S.C., ...).

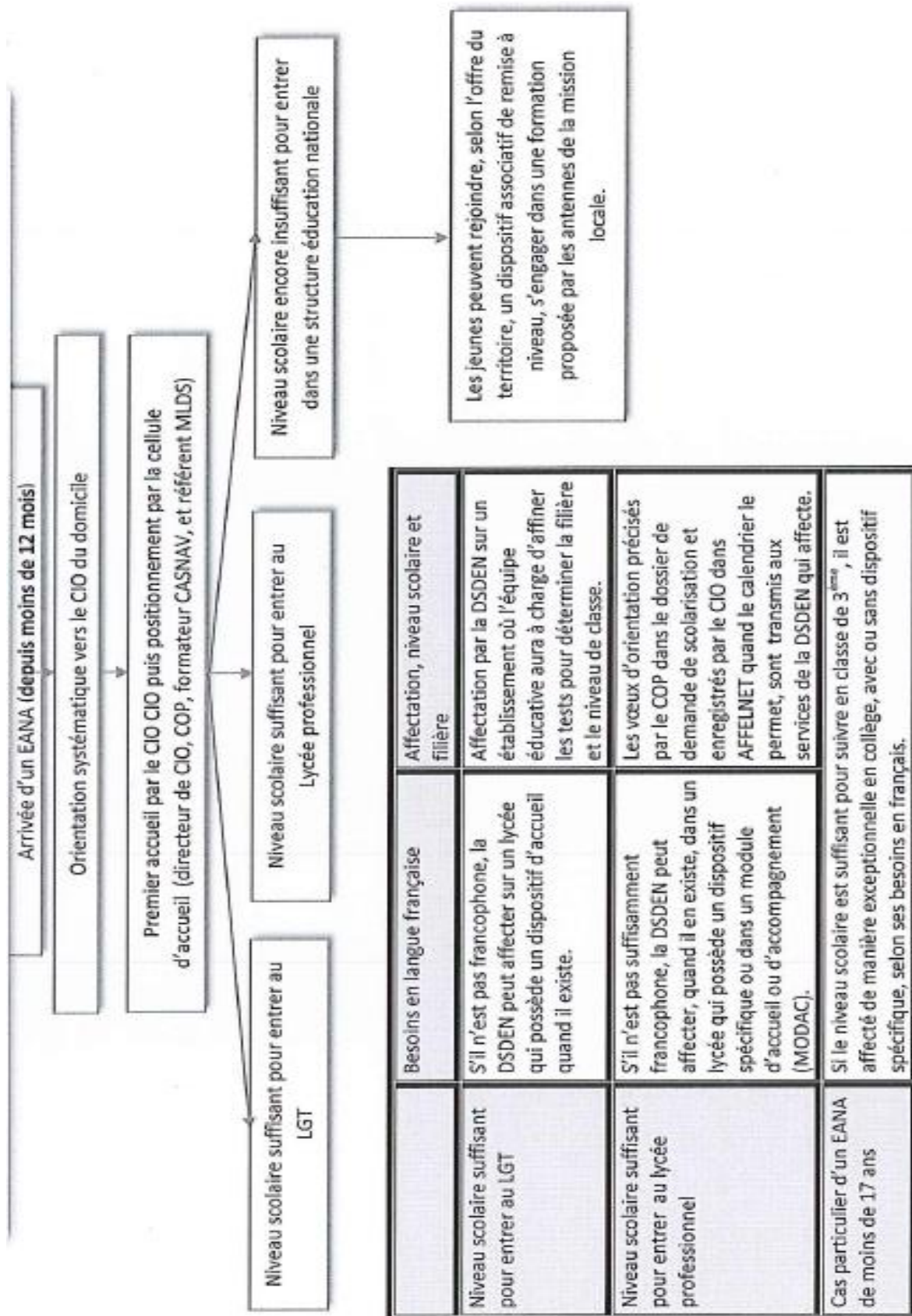
L'objectif est de favoriser l'intégration des élèves et l'implication des parents dans l'établissement, promouvoir l'engagement et la responsabilisation des élèves et développer l'éducation à la santé et à la citoyenneté. Par exemple, en mettant en place le tutorat élève - élève, en créant la maison de la vie lycéenne, en mettant en place le C.V.L, en renforçant les actions du C.E.S.C, ou encore en développant les projets pluridisciplinaires de sensibilisation à la citoyenneté et aux inégalités. Trois indicateurs permettent d'apprécier ce second objectif : Le nombre d'élèves participants aux actions menées par le CVL et le CESC, le nombre d'élèves participants aux instances de l'établissement ainsi que le nombre de parents participants à la vie du lycée. Le dernier objectif (Développer l'attractivité, la notoriété du lycée et son ouverture culturelle) a été défini car l'établissement tient à développer une image positive afin de rester attractif et de répondre aux exigences du label Lycée des Métiers. Dans ce cadre, ouvrir l'établissement vers l'extérieur et développer les partenariats et échanges permet de faire connaître et valoriser les travaux menés par les élèves et l'expertise des équipes. Le but est de

promouvoir l'établissement et ses filières, de développer les échanges et partenariats culturels et de maintenir le niveau d'exigence du label Lycée des Métiers.

En ce qui concerne les modalités, voici quelques exemples : encourager les visites du lycée, développer la participation à des forums, organiser les Journées Portes Ouvertes, préserver l'offre de diplômes préparés au sein du lycée, maintenir l'offre des formations annexes (formations en alternance et formation continue), développer les partenariats avec le monde professionnel... Les trois indicateurs choisis afin d'évaluer cet objectif sont : le nombre de partenariats mis en place, le nombre d'opérations de communication extérieur, ainsi que le taux d'attractivité global du lycée. L'étude de milieu a eu un impact important dans la réalisation de notre mémoire. En effet, elle nous a permis de prendre conscience de la complexité de ce sujet. Plusieurs angles étaient possibles pour aborder la question de l'inclusion des élèves allophones et sans une vision objective et inscrite dans un contexte précis, il nous aurait été impossible d'y répondre. Plusieurs questions s'imposent donc à nous des suites de cette étude, celles-ci vont nous permettre d'orienter notre démarche.


















































- Dans quelles mesures accentuer l'information, l'accompagnement et l'association des familles (ou représentants le cas échéant) dans les prises de décisions qui concernent les enfants dans le cadre scolaire ?
- Par quels moyens les vagues d'immigration ont-elles impacté la perception et la pratique de l'enseignement dans les CAP et baccalauréats professionnels ?
- Comment impliquer l'ensemble des acteurs institutionnels et pédagogique dans l'accueil et l'inclusion du public EANA ?
- Comment permettre aux élèves allophones l'accès à une diversité de formations ?

Annexe 2 : La prise en charge des EANA de plus de 16 ans par le Bulletin académique n°20 du 20 juin 2016



Annexe 3 : Le plateau de cartes du jeu des 7 familles du Monteur des Installations Sanitaires

Les cartes ne sont pas traduites suite à l'arrêt de l'action dans l'établissement.

	Appareils sanitaires	Tuyauteries	Assemblages	Robinetteries	Outils	Façonnages	Cycle de l'eau
N°	1	2	3	4	5	6	7
1	WC Suspendu/ à poser 	Cuivre 	Coller 	Robinet mélangeur 	Tournevis 	Collet battu 	Station de pompage 
2	Lavabo 	PVC 	Souder 	Robinet mitigeur 	Pince multiprise 	Piquage 	Usine de potabilisation 
3	Bidet 	PER rouge/Bleu 	Sertir 	Robinet électronique 	Marteau 	Coude à 90 	Château d'eau 
4	Douche 	Multicouche 	Visser 	Robinet simple 	Scie à métaux 	Baionnette 	Réseau d'eau potable 
5	Baignoire 	Fonte 	Braser 	Robinet poussoir 	Niveau 	Chapeau de gendarme 	Canalisation des eaux usées 
6	Vasque 	Acier 	Soudo braser 	Robinet thermostatique 	Mètre 	¾ chapeau de gendarme (dessautage) 	Station d'épuration 
7	Urinoir 	Polyéthylène (PE) 	Emboiter 	Vanne d'arrêt 	Clef à molette 	Emboiture 	Réseau d'eaux rejetées 

Annexe 4 : Questionnaire donné aux élèves CAP MVA

D'abord imaginé en présentiel pour le choix des langues à mettre sur les cartes, nous avons dû nous adapter aux conditions de confinement et nous renseigner sur la possession de matériel informatique pour la distribution des tablettes au début du confinement.

Elèves	Pays de naissance	Langues parlés /écrites	Possession tablette ou smartphone.
Elève 1	NIGER	FRANÇAIS ANGLAIS	OUI
Elève 2	PAKISTAN	OURDOU ANGLAIS	NON
Elève 3	SENEGAL	FRANÇAIS MALINKE	NON
Elève 4	INDE	FRANÇAIS OURDOU ANGLAIS	OUI
Elève 5	TURQUIE	FRANÇAIS TURQUE	OUI
Elève 6	PORTUGAL	FRANÇAIS PORTUGAIS	OUI
Elève 7	FRANCE	FRANÇAIS ESPAGNOL	NON
Elève 8	PORTUGAL	FRANÇAIS PORTUGAIS	OUI
Elève 9	FRANCE	FRANÇAIS ANGLAIS	OUI
Elève 10	PORTUGAL	FRANÇAIS PORTUGAIS ANGLAIS	OUI
Elève 11	HAITI	FRANÇAIS CREOLE	OUI
Elève 12	SENEGAL	FRANCAIS	NON
Elève 13	FRANCE	FRANÇAIS ARABE ANGLAIS	OUI
Elève 14	FRANCE	FRANÇAIS PORTUGAIS	NON
Elève 15	GUADELOUPE	FRANÇAIS ANGLAIS CREOLE	OUI
Elève 16	KURD	FRANÇAIS TURQUE ANGLAIS	OUI
Elève 17	INDE	FRANÇAIS OURDOU ANGLAIS	NON
Elève 18	PAKISTAN	FRANÇAIS OURDOU	OUI
Elève 19	PORTUGAL	FRANÇAIS PORTUGAIS	OUI
Elève 20	ALGERIE	FRANÇAIS ARABE	NON
Elève 21	FRANCE	FRANÇAIS PORTUGAIS	OUI
Elève 22	FRANCE	FRANÇAIS ANGLAIS	OUI
Elève 23	FRANCE	FRANÇAIS CREOLE ANGLAIS	OUI

Annexe 5 : Les 7 familles de cartes maintenance automobile

Freins à disques

		
Disque de frein Brake disc Disco de travão بریک ڈیسک	Plaquettes de frein Brake pads Pastilhas de travão بریک پد	Etrier de frein Brake caliper Pinça de travão بریک کلیپر
		
Support d'arrière Caliper support Suporte de pinça کلیپر بریکت	Piston de frein Brake piston Êmbolo do pinça بریک کیلیپر پیستون	Flexible de frein Brake hose Mangueira de travão بریک ہوز
		
	Vis colonnette Brake caliper bolt Casquilhos de guia بریک کلیپر بولٹ	

Freins à tambours

		
Tambour de frein Brake drum Tambor de travão بریک ڈھول	Rattrapage automatique Self adjuster ajustadores automáticos خود ایڈجسٹ کریے اجزاء	Garniture de frein Brake lining Maxilas de travão بریک حونا
		
Cylindre de roue Wheel cylinder Cilindro de travão de roda ویل سلنڈر	Ressorts de maintien Brake shoe retaining kit Molas de retenção جینسمون برقرار رکھنا	Ressorts de rappel Brake hose Molas de retorno واپس جینسمے
		
	Vis de purge Bleed screw Parafuso de purga سگریو صاف کری	

Haut moteur

		
Culasse Cylinder head Cabeça do motor سلنڈر سر	Joint de culasse Cylinder head gasket Junta da cabeça سلنڈر سر گیسٹیکٹ	Arbre à cames Camshaft Eixo de comando کیمنشافت
		
Soupape Valve Válvula والوز اینٹن	linguet ou culbuteur rocker arm Balancero والو لمٹور	Poussoir hydraulique Hydraulic valve lift Elevador hidráulica متمبر والو لمٹ
		
	couverte culasse cylinder head cover Tampa de cabeça سلنڈر سر کور	





Bas moteur

		
Bloc moteur Engine block Bloco do motor اینجن بلاک	Vilebrequin Crankshaft Virabrequim کریمنشافت	Bielle Connecting rod Biela کنیکٹنگ رڈ
		
Piston Piston pistão پیسٹن	Segment Ring Segmento پیسٹن کی آنکوتی	Coussinet Engine bearing Bronzina روڈ بیئرنگ
		
	Carter d'huile Oil pan Cárter de óleo نیل پین	





Echappement

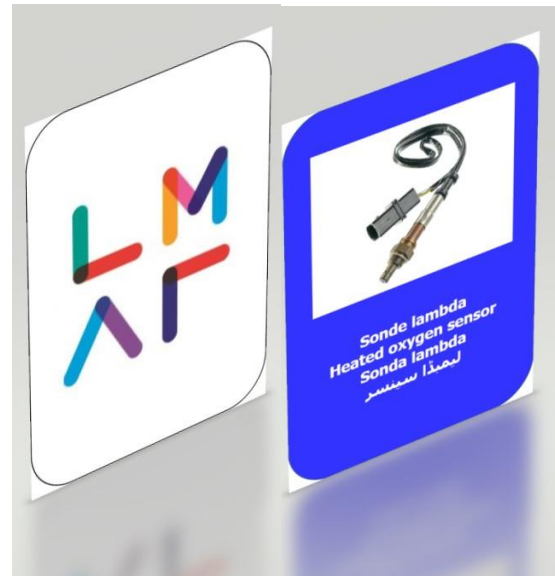
		
Collecteur d'échappement Exhaust manifold Coletor de escape راسته كنى گنا	Catalyseur Catalyst Catalisador اڤيبرك كاتورتر	Filtre à particules Particulate filter Filtro de partículas پارسليټ فلٽر
		
Sonde lambda Heated oxygen sensor Sonda lambda ليمنڊا سينيٽر	Silencieux Exhaust muffler Panela de escape traseira راسته صملر	Collier de fixation exhaust clamp Conector de tubos بولٽ كلنچ
		
	Silentbloc d'échappement Exhaust rubber Suporte de escape راسته ريز	

Refroidissement

		
Radiateur Radiator Radiador ريڊر ايشر	Ventilateur Blower Ventilador پرسنار	Calorstat ou thermostat Thermostat Termóstato ترموستات
		
Sonde de température Temperature sensor Sensor de temperatura درجه حرارت سينيٽر گنا	Vase d'expansion Coolant expansion tank Depósito de expansão توسيع ٽينڪوب	Bouchon du vase d'expansion Coolant tank sealing cap ٽينگ ٽوپي
		
	Pompe à eau Water pump Bomba de água واٽر پمپ كولٽ	

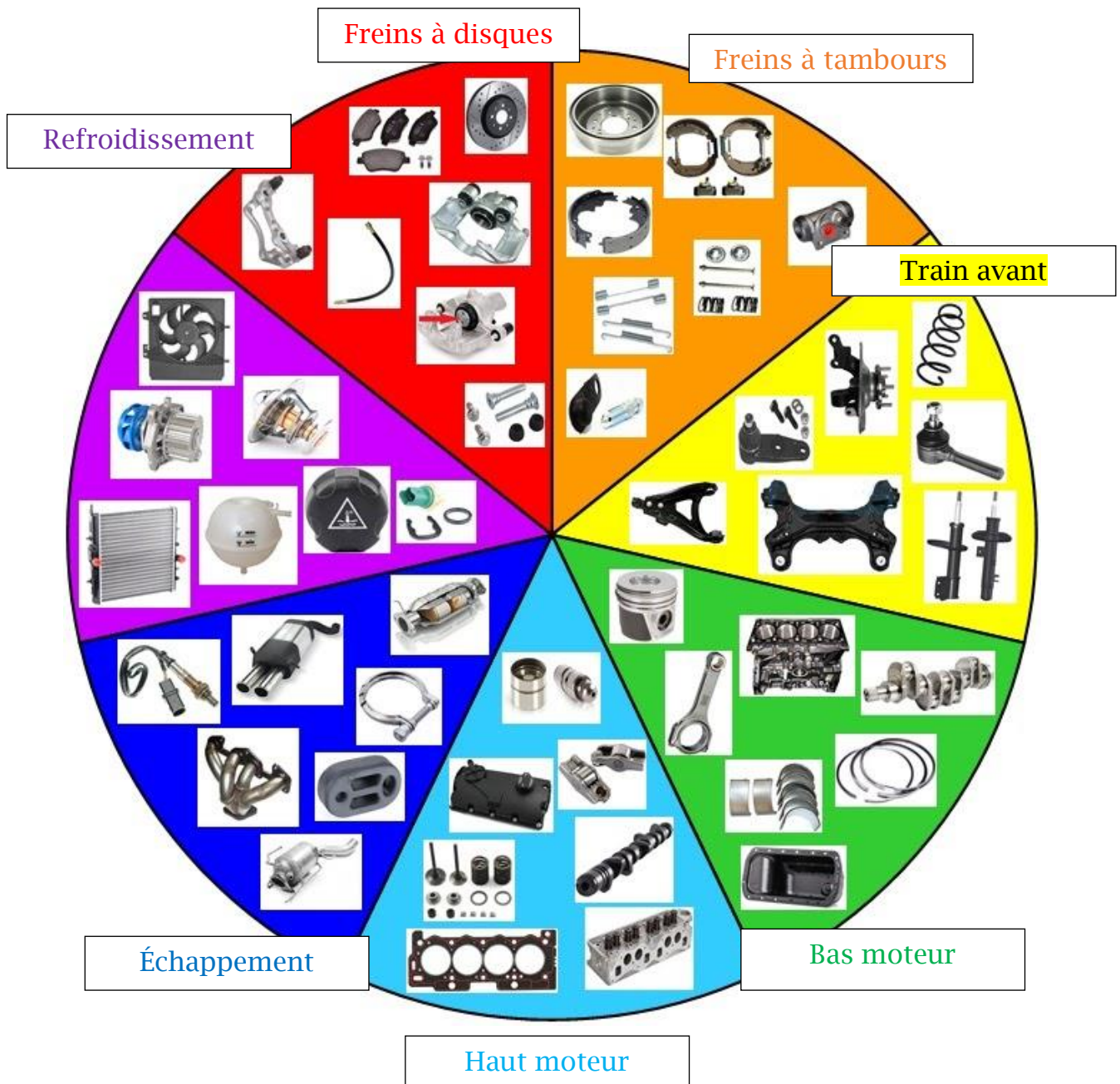
Train avant

		
Pivot ou fusée steering knuckle Manga de eixo سٽيئرنگ بوڪل	triangle de suspension Suspension triangle Braço oscilante زيربي بازو	Amortisseur Shock Absorber Amortecedor شاک اېزورر
		
Ressort hélicoïdale Helical spring Mola de suspensão مطلي باهار	Berceau moteur Engine cradle Berço do motor كار فرنٽ بانا	Rotule de direction steering ball joint Rótula de direcção ٽائي روڊ اينڊ
		
	Rotule de suspension Suspension ball joint Pivô De Suspensão مطلي كى گينڊ مشٽرگه	



Annexe 6 : Le plateau de jeu des 7 familles de cartes maintenance automobile qui présente toutes les pièces.

Les élèves ont ce plateau de jeu pour travailler la mémorisation des pièces automobiles. Les couleurs correspondent aux couleurs des cartes.



Annexe 7 : Déroulé prévisionnel des séances en présentiel à Garges-lès-Gonesse

FICHE DE DÉROULEMENT SÉANCE PÉDAGOGIQUE N°1					
Titre : PRESENTATION DU JEU, MISE EN PLACE DU JEU		Matière :		Période : Mars-Avril (2H)	Classe : 1 ^{ère} année CAP MVA (Maintenance véhicules automobiles)
Objectif : expliquer le jeu aux élèves, donner détails sur les 2 séances (explication du côté non universel)		Pré-requis, acquis à contrôler : notions, lexique professionnel vu depuis le début de l'année (contrôlé via le premier wooclap)			
Points essentiels de la leçon :		Matériel à prévoir : Vidéoprojecteur, caméra, dictaphone, jeu de cartes, roue,			
Durée (min)	Etapes	Activités du professeur	Activités des élèves	Moyens matériels Documents (support..)	Connaissances Apportées -
5'	Accueil + Appel	Mr Soissons accueille les élèves à la porte, les autres professeurs en salle.	Entrent dans le calme et restent debout devant leur chaise Répondent au professeur	Liste des élèves	Discipline
10'	Présentation des professeurs, et du programme à venir	Présentation globale du groupe et individuelle de chaque professeur. Écrivent leur nom au tableau Présentation de l'objectif (trouver un moyen efficace qui va vous permettre de travailler le vocabulaire pro en dehors de l'atelier)	Écoutent	Feutres	Ecoute active
20'	Test (Wooclap)	Diffuser le wooclap au tableau afin d'avoir les images ou vidéo en couleur puis distribuer ls	Prennent connaissance des questions et répondent	Vidéo projecteur Questionnaire papier Ordinateur	Maîtrise du lexique pro

2019-2020

		questions du kahoo sous format papier (car tous les élèves n'ont pas de tel et afin d'analyser les questionnaires)			
10'	Lancement du jeu : presentation de cartes, distribution des cartes	Expliquent les règles du jeu, distribuent les cartes, forment équipes de 3-4 élèves (animateur : Jeremy, plus simple en termes de communication)	Écoutent	Cartes, règles du jeu vidéoprojetées	Écoute active
20'	1 ^{ère} partie	Observent	Jouent		Maîtrise du lexique pro
10'	Pause	Changement des équipes			
20'	2 ^{nde} partie	Observent	Jouent		Maîtrise du lexique pro
10'	BILAN				
Bilan du professeur sur la séance vécue :					

FICHE DE DÉROULEMENT SÉANCE PÉDAGOGIQUE N°2

Titre : RÉINVESTISSEMENT SPEED MECA-DATING		Matière :	Période : Mars-Avril (2H)	Classe : 1^{ère} année CAP MVA (Maintenance véhicules automobiles)	
Objectif : Réinvestir les notions abordées dans le jeu du j1. Utiliser le vocabulaire de spécialité		Pré-requis, acquis à contrôler : notions, lexique professionnel vu depuis le début de l'année (contrôlé via le premier wooclap)			
		Matériel à prévoir : Vidéoprojecteur, caméra, dictaphone, 4 listes de vocabulaire, plaquettes prof (4), 8 feuilles (¼ A4) avec les 8 numéros de binômes, 8 feuilles avec les tâches.			
Durée (min)	Etapas	Activités du professeur	Activités des élèves	Moyens matériels Documents (support..)	Connaissances Apportées -
5'	Accueil + Appel	Mr Soissons accueille les élèves à la porte, les autres professeurs en salle.	Entrent dans le calme et restent debout devant leur chaise Répondent au professeur	Liste des élèves	Discipline
10'	Présentation de la première activité	Présentation de l'activité (chaque table) Formation des binômes (libres)	Écoulent Se regroupe en binôme, récupère leur numéro de binôme.	Feutres Liste des élèves Feuilles (¼ A4) avec les 8 numéros de binômes. Diapo présentant les rounds	Écoute active Travail en groupe
15'	Round 1	Expliquent les règles du jeu. Donner aux binômes leurs tâches. Aide si nécessaire (plaquette vocabulaire). Note les réponses données. Corrige si oublié.	réfléchissent et choisissent les outils et objets utiles pour la réalisation de la tâche. Répondent aux questions des enseignants. Justifient l'usage des outils. Écoulent les réponses de l'autre binôme. Aident et corrigent si oublié.	Diapo présentant les rounds Liste de vocabulaire Feuille de tâche.	Maîtrise du lexique pro Choix justifié. Synthèse.

15'	Round 2	Changement des groupes puis idem	idem	Diapo présentant les rounds Liste de vocabulaire Feuille de tâche.	Maîtrise du lexique pro Choix justifié. Synthèse.
15' pause?	Round 3	Changement des groupes puis idem	idem	Diapo présentant les rounds Liste de vocabulaire Feuille de tâche.	Maîtrise du lexique pro Choix justifié. Synthèse.
15'	Round 4	Changement des groupes puis idem	idem	Diapo présentant les rounds Liste de vocabulaire Feuille de tâche.	Maîtrise du lexique pro Choix justifié. Synthèse.
15'	Wooclap 2	Diffuser le wooclap au tableau afin d'avoir les images ou vidéo en couleur puis distribuer les questions du quiz sous format papier (car tous les élèves n'ont pas de tel et afin d'analyser les questionnaires)	Prennent connaissance des questions et répondent Notent la <u>correction</u> . (trace écrite)	Wooclap Feuille de questions	Synthèse et formation de la trace écrite.
30'	Focus group	Un enseignant devient l'animateur, place les élèves en arc de cercle Pose des questions pour guider l'échange propose des entretiens individuels	S'expriment et répondent aux questions posée	Document de question Dictaphone Autres enseignants : observation (groupes mixés ou non? volonté à répondre)...	
Bilan du professeur sur la séance vécue :					

Annexe 8 : L'application Wooclap permet de faire l'évaluation diagnostique de la progression des élèves dans l'apprentissage des termes de spécialité

Cette application devait être utilisée en présentiel à Garges-lès-Gonesse. Ci-dessous un exemple de question posée sur Wooclap :



Les élèves se connectent sur leur téléphone ou sur un ordinateur prêté par l'établissement pour répondre à la question posée. Il sera ensuite possible de récolter les statistiques de réponses données directement.

Il est également possible de cliquer sur l'objet pour que les élèves le voient mieux (fonction zoom) :



Nous souhaitons également utiliser Wooclap pour demander aux élèves de répondre à une question ouverte comme dans l'exemple ci-dessous (avec le même objet) :



Cette question est plus difficile, l'élève ne peut pas répondre par déduction. Il devra également veiller à l'orthographe du mot. Ce support ne sera utilisé qu'en deuxième partie du recueil de données.

L'enseignant devra veiller à noter plusieurs réponses possibles. En effet ici, la réponse attendue était :



Néanmoins les réponses "disque de frein" et "disque" étaient également acceptées.

Annexe 9 : Les Questions ouvertes posées pendant le focus group

Sujets :	Questions
Apprentissage	Qu'avez-vous pensé du jeu proposé ?
	Quel est votre opinion sur les cartes ?
	Souhaitez-vous disposer de ces cartes en atelier ? Pourquoi ?
Inclusion (langues)	Avez-vous discuté des différentes langues présentes sur les cartes ?
	Combien de langues présentes sur les cartes parlez-vous ?
	Avez-vous parlé uniquement en français pendant le jeu ?
Inclusion (société)	Connaissez-vous le sens du mot inclusion ?
	Quel est votre sentiment par rapport à votre inclusion dans la société française ?
	Est-ce que vous voulez partager un exemple d'un moment où vous vous êtes sentis particulièrement exclus/inclus à l'école ?
	Est-ce que vous pensez que vos enseignants valorisent suffisamment vos différences ?

Annexe 10 : Les taux de réussite du test de positionnement

LA MECANIQUE AUTOMOBILE CAP		les deux dernières semaines (06/05/20 à 20/05/20)		Activité	Maîtrisé	RESULTATS DU TEST DE POSITIONNEMENT			
	Elève 1	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 2	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	55%
	Elève 3	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 4	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	60%
	Elève 5	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 6	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	20%
	Elève 7	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 8	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 9	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	45%
	Elève 10	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	40%
	Elève 11	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	50%
	Elève 12	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 13	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	30%
	Elève 14	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 15	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	40%
	Elève 16	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	75%
	Elève 17	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	65%
	Elève 18	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 19	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	50%
	Elève 20	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 21	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	
	Elève 22	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	45%
	Elève 23	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	50%

Annexe 11 : Présentation des modes disponibles sur Quizlet

Nombre d'élèves en 2CMV1 : 16 élèves

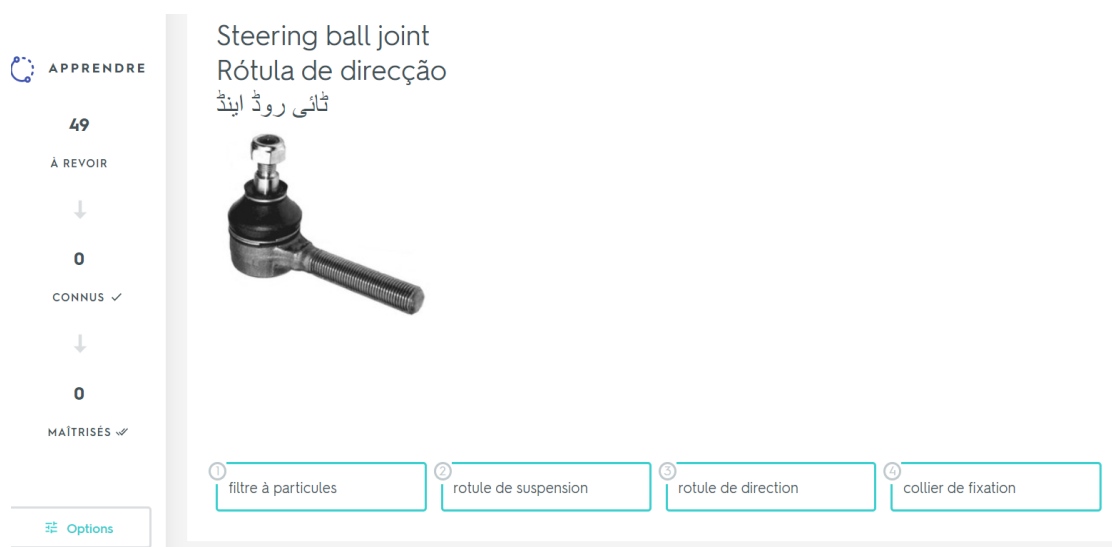
Nombre d'élèves en 2CMV2 : 15 élèves

Nombre d'élèves présents lors de l'action éducative : 23 élèves

Sur 23 inscrits on constate que seulement 19 élèves se sont connectés à l'outil Quizlet ce qui représente 82,6% de l'effectif global de la classe.

De plus nous avons décidé de présenter le nombre d'élèves ayant utilisé chaque mode. Quizlet propose aux élèves d'utiliser librement plusieurs modes afin de renforcer les mécanismes d'apprentissages.

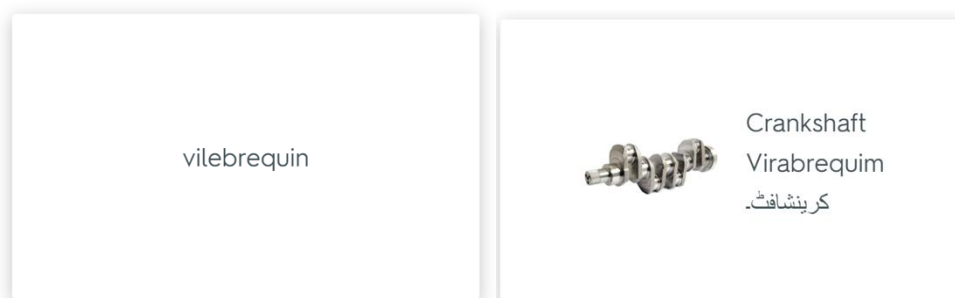
Mode « apprendre » :



Objectif : Il faut sélectionner le mot en français correspondant à l'image ainsi qu'à la langue d'origine parmi tous les autres proposés.

Analyse : 15 élèves ont utilisé ce mode mais seulement 2 l'ont terminé ce qui représente 13,33% de l'effectif de la classe.

Mode carte :



Objectif : Les élèves révisent le vocabulaire en s'aidant de leur langue d'origine. Ils peuvent s'entraîner en faisant défiler les cartes à volonté.

Analyse : Il y a 7 élèves qui ont participé à ce mode parmi lesquelles 4 l'ont terminé.

Mode écrire :

Coolant expansion tank
Depósito de expansão
توسيع تينكون

Je ne sais pas



Réponse

SAISISSEZ LA RÉPONSE EN FRANÇAIS

Objectif : Les élèves écrivent les mots correspondant en français.

Analyse : On constate que ce mode a été particulièrement difficile pour les élèves car seulement 5 d'entre eux l'ont utilisé et aucun ne l'a terminé. Ce qui donne une piste de réflexion quant à la maîtrise de l'écrit en français.

Mode dictée :

🔊 Tapez ce que vous entendez



RÉPONSE

à à é i ⤴

Engine bearing Bronzina روڈ بيزرنگ



Objectif : Les élèves doivent taper ce qu'ils entendent. La langue maternelle leur est toujours proposée afin de les accompagner dans la réalisation de l'activité.

Analyse : Le constat est le même que pour le mode écriture les élèves semblent éprouver des difficultés dans la réalisation de la dictée. Seulement 6 élèves ont participé et parmi eux aucun n'a terminé le mode.

Mode associé :



Objectif : Il faut associer les mots en français correspondant aux images et à la langue d'origine en un minimum de temps. Le chronomètre est lancé directement une fois que l'élève lance l'activité. L'élève a la possibilité de faire plusieurs essais, mais plus il fera de tentative plus le chronomètre tournera. L'objectif étant d'être le plus rapide possible.

Analyse : Cette activité a été majoritairement ignorée par les élèves. Difficile de savoir pourquoi, on constate qu'un seul élève a tenté ce mode mais ne l'a pas terminé.

Annexe 12 : Analyse des résultats du mode apprentissage dans l'application Quizlet.

Les résultats sont donnés en chiffres et en pourcentages de participants ayant commencé un mode.

Nombre d'inscrits	Nombre de participants qui se sont connectés sur Quizlet.		Nombre d'élèves ayant réalisé le mode apprentissage	Elèves ayant terminé le mode apprentissage		Elèves ayant réalisé le mode carte	Elèves ayant terminé le mode carte	
23	19	82,60 %	15	2	13,33 %	7	4	57,14 %
Elèves ayant réalisé le mode écrire	Elèves ayant terminé le mode écrire		Elèves ayant réalisé le mode dictée	Elèves ayant terminé le mode dictée		Elèves ayant réalisé le mode associé	Nombre de tests réalisées	
5	0	0	6	0	0	1	14	

*Analyse des résultats de participation au Quizlet par thématique

Annexe 13 : Les taux de réussite du test final

LA MECANIQUE AUTOMOBILE CAP		les deux dernières semaines (06/05/20 à 20/05/20)					Activité	Maîtrise	RESULTATS DU TEST FINAL	
	Elève 1	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 2	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	65%	
	Elève 3	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 4	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	95%	
	Elève 5	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 6	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	45%	
	Elève 7	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 8	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 9	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	90%	
	Elève 10	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	95%	
	Elève 11	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	80%	
	Elève 12	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	0%	
	Elève 13	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	90%	
	Elève 14	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 15	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	45%	
	Elève 16	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	100%	
	Elève 17	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	95%	
	Elève 18	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 19	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	75%	
	Elève 20	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 21	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ		
	Elève 22	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	80%	
	Elève 23	APPRENDRE	CARTES	ÉCRIRE	DICTÉE	TEST	ASSOCIER	GRAVITÉ	85%	

Annexe 14 : Analyse des résultats de l'action

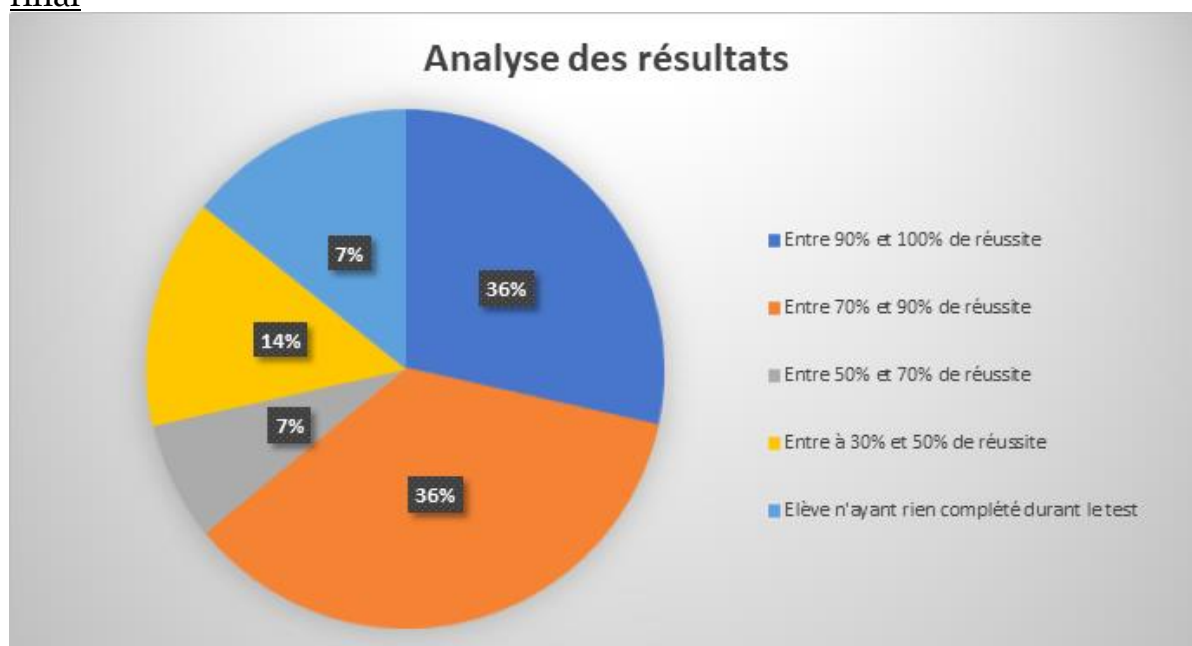
Taux de réussite au test final

Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	Elève 7
65%	95%	45%	90%	95%	80%	0%
Elève 8	Elève 9	Elève 10	Elève 11	Elève 12	Elève 13	Elève 14
90%	45%	100%	95%	75%	80%	85%

Interprétation des résultats :

Au travers de ces chiffres on peut constater que parmi les élèves présents au test final (14 sur les 23 contactés) la majorité ont obtenu des très bons résultats. On note que les élèves ayant obtenus les meilleurs résultats sont ceux qui ont pris le temps de faire les différents modes.

Taux de réussite au test final



Niveau de maitrise des mots

Mots non maitrisés	Mots maitrisés
52 % support d'étrier	75 % mâchoire de frein
53 % ressort hélicoïdale	76 % vis de purge
60 % cylindre de roue	77 % silentbloc d'échappement
60 % rattrapage automatique	77 % ressort de rappel
61 % soupape	77 % ressort de maintien
63 % sonde de température	77 % filtre à particules
63 % calorstat ou thermostat	78 % pivot
63 % berceau moteur	79 % sonde lambda
63 % vis colonnette	80 % tambour de frein
64 % collecteur d'échappement	80 % disque de frein
65 % étrier de frein	80 % linguet ou culbuteur
66 % poussoir hydraulique	80 % arbre à cames
66 % rotule de suspension	82 % amortisseur
67 % segment	82 % coussinet
67 % couvre culasse	83 % radiateur
67 % triangle de suspension	83 % catalyseur
67 % rotule de direction	85 % joint de culasse
69 % collier de fixation	86 % culasse
72 % piston de l'étrier	88 % bouchon du vase d'expansion
72 % vase d'expansion	89 % plaquette de frein
73 % flexible de frein	90 % bielle
	90 % pompe à eau
	91 % carter d'huile
	92 % vilebrequin
	93 % ventilateur
	93 % silencieux
	97 % bloc moteur
	98 % piston

L'analyse des résultats nous permet d'avoir un regard sur les difficultés rencontrées par les élèves. On distingue les mots maitrisés des mots non maitrisés. Ce tableau peut permettre de faire une remédiation pour renforcer l'apprentissage des mots ayant fait l'objet de difficultés.

Evolution entre le test de positionnement et le test final

<i>Elève</i>	<i>Test de positionnement</i>	<i>Test final</i>	<i>Progression</i>
1	Elève non présent		
2	55%	65%	+10%
3	Elève non présent		
4	60%	95%	+35%
5	Elève non présent		
6	20%	45%	+25%
7	Elève non présent		
8	Elève non présent		
9	45%	90%	+45%
10	40%	95%	+55%
11	50%	80%	+30%
12	Elève non présent	0%	0%
13	30%	90%	+60%
14	Elève non présent		
15	40%	45%	+5%
16	75%	100%	+25%
17	65%	95%	+30%
18	Elève non présent		
19	50%	75%	+25%
20	Elève non présent		
21	Elève non présent		
22	45%	80%	+35%
23	50%	85%	+35%

Analyse des résultats :

Ce tableau à un intérêt particulier car il nous permet de juger de l'efficacité du projet. La progression entre le test de positionnement et le test final est évidente, tous les élèves ayant participé ont vu leurs résultats s'améliorer. Il est important de noter cependant que l'usage de la langue maternelle a sans doute contribué à l'obtention de résultats si élevé. Dans le contexte sanitaire actuel il ne nous a pas été possible d'exploiter cet outil de façon optimale. En effet, s'agissant d'élèves allophones ils ont sûrement manqué d'étayage, et n'ont sans doute pas pu s'approprier l'outil comme il aurait été possible en classe. On voit bien que le rôle de l'enseignant ainsi que sa présence sont essentielle, elle aurait permis d'enrôler les élèves, de les recentrer, de différencier si nécessaire en étayant d'avantage auprès des élèves en difficulté.

Annexe 15 : Fiches de lecture n°1 (TAF 3)

« Des élèves venus d'ailleurs » De Cécile Goï

Fiche de lecture réalisée par Hakim Dridi

IDENTIFICATION DU TEXTE OU DE L'OUVRAGE

Éditeur : Réseau Canopé

Collection : Éclairer

Descriptif technique : 1 ouvrage, 118 p.

ISBN : 978-2-240-03560-8

Référence : 755A4348

Date de parution : 01/01/2015

Auteur : Cécile Goï

Enseignante pendant près de 20 ans auprès des élèves allophones, elle est aujourd'hui enseignante et chercheur à l'université de TOURS. Elle explore les problématiques liées à l'inclusion des élèves allophones au sein du système éducatif français, mais aussi au sein de notre société.

INTRODUCTION

A travers ce livre Cécile Goï, souhaite à la fois diagnostiquer et comprendre comment s'opère l'accueil et l'inclusion des élèves allophones aujourd'hui en France. Elle s'interroge sur les pratiques existantes et dresse un état des lieux allant du début du XXe siècle à nos jours. Son livre se présente sous forme de chapitre, le but étant de donner des éléments de connaissance aux lecteurs afin de leur permettre de mieux maîtriser le sujet.

Chronologie des dates importantes concernant la prise en charge des allophones dans le système éducatif français.

Au début du XXe siècle, les élèves allophones n'avaient aucun traitement particulier ils étaient intégrés directement à la classe, sans aucune forme de prise en charge.

Il faut attendre le milieu du XXe siècle pour que cette problématique soit prise en compte et que l'on commence à évoquer sérieusement le sujet, c'est donc tout naturellement en 1970 que le 1^{er} Bulletin officiel voit le jour et travaille autour de l'inclusion des élèves étrangers.

La circulaire du 13 mars 1986 instaure un cadre d'accueil et de prise en charge des élèves allophones.

Le BO du 25 Avril 2002 va encore plus loin en étendant la prise en charge de manière plus globale aux nouvellement arrivés en France.

Circulaire du 2 Octobre 2012, le texte régit l'accueil et la scolarisation des élèves allophones (EANA)

2 axes majeurs sont instaurés :

1) Dénomination nouvelle des élèves étrangers, on parle maintenant d'élèves Allophones

2) On parle maintenant exclusivement d'inclusion et non plus d'intégration.

RESUME

La première partie du livre s'ouvre sur une analyse personnelle de l'auteure face aux problèmes rencontrés par les élèves allophones et plus particulièrement les immigrés. Dans ce premier chapitre l'auteure souhaite clarifier certaines notions telles que l'immigration, l'asile politique, mineurs isolés et bien d'autres encore. Elle définit ici, chacune de ces notions en expliquant quels sont les dispositifs d'accueil existants. Pour l'auteure, l'inclusion scolaire vise à prendre en compte la singularité des élèves tout en élaborant des dispositifs collectifs. Ce concept s'oppose à celui de ségrégation qui ne prend pas en compte cette notion de diversité des élèves. Des groupes se créent en fonction de critères définis.

Il faut tendre vers une pratique de l'enseignement commune, il faut à la fois faire de la différenciation lors des activités afin de garantir à chaque élève un travail différent et adapté à ses besoins. Il faut dans un deuxième temps adopter une gestion de classe globale pour favoriser les échanges et l'implication des élèves allophones afin de construire un enseignement commun. L'intérêt est de créer une dynamique de travail qui ne laisse personne en situation d'échec. Dans la deuxième partie de son livre Cécile Goï nous livre de nombreuses informations et ressources, pour cela j'ai fait le choix de les présenter sous forme de tableau.

www2.cnpd.fr/vei	Ressources pédagogiques en ligne pour l'accueil « EANA ».
CASENAV	Centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et enfants de voyageurs. Il s'agit d'une structure d'expertise auprès du rectorat et des directeurs académiques, qui a pour mission de faciliter l'accueil de ces élèves ainsi que leur prise en charge.
UPE2A	Unités pédagogiques pour élèves Allophones arrivants. Il s'agit d'une structure spécifique d'enseignement (1 ^{er} /2 nd Degré).
UPE2A-NSA	Il s'agit de l'accueil des élèves non scolarisé au préalable (analphabète, ...)
ELCO	Enseignement de la langue d'origine. En dehors du temps scolaire.

SCOLARISER LES EANA

Plusieurs pistes de réflexion sont présentées par l'auteure, elle y évoque notamment des problématiques rencontrées lors de l'exercice de ses fonctions ou lors de son travail de recherche. Elle y évoque par exemple la nécessité de créer une relation forte avec les parents des enfants nouvellement arrivés. Il est important de leur expliquer le système éducatif français ainsi que les droits et devoirs de chacun. En effet, le constat qui se pose est que beaucoup d'élèves sont toujours calqué sur le mode de vie qu'ils ont connu. L'exemple donné par l'auteure est celui d'un élève qui écrit directement sur son manuel scolaire, le professeur s'est donc énervé, cependant il s'avère que dans son pays d'origine cette pratique était courante. Le

fait d'impliquer les parents peut donc limiter les malentendus et assurer un suivi de l'élève, tout ça dans le but de sensibiliser les parents à la réussite de leur enfant. Il faut aussi lutter contre le principe du conflit de loyauté c'est pourquoi les parents doivent agir avec l'école pour accompagner leur enfant dans leur scolarité.

Il est aussi question ici de l'évaluation des élèves dès leur arrivée à l'école afin de diagnostiquer leur niveau de maîtrise de la langue, des mathématiques, etc. On apprend que l'usage de questionnaire en langue d'origine n'est pas exempt de critiques, en effet certains élèves ne semblent pas capables de comprendre leur langue d'origine ce qui peut poser problème. Cependant pour certains cela s'explique par le fait qu'il ne maîtrise pas la langue officielle du pays mais une langue dialectale (exemple l'arabe et le berbère). Il faut donc s'assurer des origines de l'élève et ne pas tirer de conclusions hâtives. Une autre problématique est évoquée, c'est celle des tests de QI ou psychométriques. Dans certains pays comme ceux du Maghreb les enfants ne sont pas habitués à jouer avec des puzzles, or il arrive souvent que ces tests proposent ce type d'exercice. Ce qui se traduit par une incapacité de réaliser le puzzle, l'élève est alors considéré comme non capable alors qu'il s'agit plus d'une question culturelle et non de capacité.

ÊTRE ALLOPHONE AU 2ND DEGRE

On apprend par la suite que la prise en charge en collège et lycée n'est pas la même qu'au premier degré. Une différence fondamentale est que dans le 1^{er} degré il y a un seul professeur en charge de la classe, alors que dans le 2nd degré les élèves ne sont vus que quelques heures par chaque professeur. Les élèves qui intègrent des UPE2A sont sensés suivre les cours de mathématiques, d'art plastique, d'EPS... en classe avec les autres élèves francophones. Seuls les cours de français sont dispensés en classe avec les élèves allophones. Au niveau de l'équipe pédagogique, hormis les professeurs de FLE/S personne n'est formé à l'accueil et la scolarisation des EANA. Cela se traduit au quotidien par une ségrégation involontaire due à un manque de formation des enseignants. Pour pallier cela il faut travailler de concert avec la totalité des équipes éducatives en adoptant une pédagogie de projet par exemple.

Dans la dernière partie de son livre, l'auteure aborde la question de la langue maternelle des EANA. En France l'ELCO a été mis en place, il s'agissait de permettre aux élèves allophones de continuer à pratiquer leur langue première. Dans les faits très peu le font, hors temps scolaire et très critiqué l'ELCO peine à séduire. Le manque de transparence, de formateur et de contrôle face à des individus faisant du prosélytisme ternissent l'image de ces enseignements.

« Nathalie Auger a montré très clairement comment les habitudes linguistiques d'élèves allophones dans leur langue première permettent de développer des compétences métalinguistiques au service de l'appropriation du français. »

Les élèves allophones rencontrent de nombreux autres problèmes lorsqu'il s'agit d'être reconnu des autres élèves. Un décalage existe entre l'usage d'un langage dit littéraire et celui utilisé dans la vie de tous les jours par les collégiens/ lycéens. Cette différence de langage se traduit au quotidien par un sentiment d'incompréhension, pourquoi le langage appris n'est pas celui parlé par mes camarades ? Me comprennent-ils ?

COMMENTAIRES

Le livre aborde un sujet délicat, il donne des informations pertinentes mais pourtant il ne semble pas apporter de réponses. La première partie est très complète, elle nous explique les conditions d'arrivée des enfants sur le territoire français. Cette

partie m'a beaucoup plus, l'auteure n'adopte aucun parti pris ce qui est agréable à lire. Par la suite l'auteure semble adopter une posture de méfiance / défiance quant à la manière dont l'éducation nationale accueille et scolarise les nouveaux arrivants en France.

Il est clair que la question de la scolarisation et de l'accueil des élèves venus d'ailleurs est plus que d'actualité et c'est pourquoi le sujet est si intéressant. On arrive à ressentir le vécu de certaines situations et c'est agréable de se laisser porter par certaines anecdotes. Le livre est très bien écrit, on comprend chaque terme un peu compliqué et plusieurs annotations sont visibles en bas de pages. Je trouve pour ma part que l'auteure aborde certains sujets avec un parti pris évident et c'est dommage, la situation n'est pas parfaite mais que faire ? le livre n'y répond à aucun moment.

Tout d'abord quelles solutions sont apportées, mise à part certaines pistes d'animation de séance, cela reste très succinct. Le titre semblait pourtant plein de promesses. Le livre aborde trop peu les niveaux du 2nd degré et c'est dommage. Les exemples donnés concernant le 1^{er} degré prennent beaucoup trop de place, pour au final ne pas avoir grand intérêt à mon sens.

CONCLUSION

J'ai beaucoup appris de ce livre, il s'agit d'un sujet complexe qui mérite d'être approfondi. Il m'a permis d'avoir une vision plus claire des problématiques rencontrées par les élèves, les parents, l'institution ainsi que les professeurs. Les exemples sont précis et l'auteure essaye d'aborder le sujet dans sa globalité, il manque un approfondissement du sujet pour le second degré. Le livre aborde différents sujets de manière précise et en survole certains et c'est bien dommage.

Je recommande ce livre à tous ceux qui veulent en savoir plus sur le sujet.

FICHE DE LECTURE N°1

Nadia Maghfour

IDENTIFICATION DU TEXTE

Thème du document : les dispositifs et interactions à l'école publique

Justification de sa sélection : dans un contexte actuel où l'on constate des poussées migratoires de plus en plus fortes que ce soit économiques (Afrique, Europe du sud, Maghreb...) ou sécuritaires (Syrie, Afghanistan...) il est impératif pour le bon accueil de ces enfants nouvellement arrivés qu'une méthodologie pertinente et efficace soit mise en place. J'ai choisi ce texte car il met en relief les progrès accomplis depuis les années 1970 et les obstacles qui restent à franchir pour la réussite de ce défi.

INTRODUCTION

L'auteure de ce texte, Isabelle Rigoni est maître de conférences en sociologie à l'INSHEA de Suresnes (Institut National Supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés) et chercheuse au GRHAPES (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires) Ses travaux de recherche portent sur les modes de participation et de représentation des immigrés et des minorités ethniques dans plusieurs champs : médiatique, associatif, scolaire et extra-scolaire. La France « vieille Terre d'immigration fait face depuis quelques années à des difficultés d'insertion de ses élèves allophones. Il faut attendre une période relativement récente (1970) pour voir naître un cadre basé sur les méthodes

inclusives des élèves allophones avec la mise en place du BEP (besoins éducatifs particuliers) inspiré du *Special Education Needs* anglo saxon. Néanmoins, et malgré les efforts fournis, nous savons que les résultats des élèves allophones sont inférieurs à ceux des autochtones.

Dans ce texte, Mme Rigoni nous apporte une approche à la fois théorique et pragmatique sur les évolutions des pratiques d'inclusion des élèves allophones.

RESUME

1/les différentes approches pédagogiques

Historiquement, il existe deux approches éducatives relatives aux élèves allophones : La première centrée sur le retour des élèves migrants, consiste à intégrer les allophones dans le système éducatif dans des classes spécifiques (dites d'adaptation ou d'insertion), tout en maintenant un lien avec le pays d'origine, à travers l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de la langue maternelle en dehors des temps scolaires.

La deuxième méthode plus récente est la méthode dite « inclusive », basée sur le concept de besoins spécifiques particuliers (BEP). Elle syncrétise les acteurs associatifs, enseignants et chercheurs autour d'un modèle social qui intègre les élèves allophones dans le système scolaire avec leurs différences. Les élèves ne sont plus autarcisés dans des classes séparées mais intégrés dans des classes ordinaires avec quelques heures d'enseignement dans des classes nouvellement créées appelées UP2A ou UPS, avec comme objectif de les inscrire à terme dans une scolarité ordinaire pleine et entière.

2/Etude empirique

Au nombre de 52000, les élèves allophones sont inégalement répartis sur le territoire français, avec une prédominance de l'Ile de France, qui concentre un grand nombre des flux migratoires. A partir d'une étude menée sur l'académie de Bordeaux, plusieurs constats sont relevés. Premièrement, une forte hétérogénéité des profils est observée que ce soit dans les pays d'émigration ou sur les ressources économiques familiales. Fait marquant, certains enfants rejettent le projet migratoire de leurs parents, ce qui peut engendrer des difficultés dans l'intégration de ces derniers. Pour les élèves autochtones, une volonté claire pour accueillir ces élèves étrangers n'est pas toujours avérée.

D'autre part, cette étude met au jour le cas de certains enfants n'ayant jamais été scolarisés, ce qui rend leur adaptation encore plus difficile car ils n'ont pas de repères en milieu scolaire. L'autre phénomène relevé est l'apparition de préjugés hérités de leur contexte pré immigrationnel et qui nuisent à leurs interactions avec les autres élèves, c'est alors à l'équipe pédagogique de redonner de l'importance aux notions de diversités et d'acceptation d'autrui. L'étude démontre enfin que malgré quelques exceptions, les classes d'UPE2A sont très appréciées des élèves car elle leur permettent d'avancer à leur rythme et de développer leur confiance en eux.

3/L'intégration pluridisciplinaire

Comme l'explique Mme Rigoni, l'intégration pleine et entière des élèves allophones ne peut se faire que par une approche pluridisciplinaire qui syncrétise le travail de plusieurs acteurs : l'institut scolaire, les enseignants et les intervenants socio-éducatifs. Dans cette approche, l'enseignant référent en est la clé de voute, c'est à

lui de régler les frictions entre les différents acteurs souvent liées entre autres à l'emploi du temps de l'élève, il est aussi le garant de la bonne communication entre les acteurs. De fait, un des écueils les plus dangereux est la compartimentation : que chaque acteur travaille sur l'évolution éducative de l'élève mais sans coordination ni concertation. Dans cette approche pluridisciplinaire, l'enfant doit être au centre du projet éducatif co-construit par toutes les parties inhérentes. Le document met aussi en lumière les différents freins à la mise en place de la méthode pluridisciplinaire, tel que la volonté de certaines académies de reproduire dans les classes UPE2A l'ancienne approche de classe spécifique pour les élèves allophones, soit par facilité soit par manque de moyens. Enfin, une autre problématique est soulevée dans ce texte quant à la mise en place de cette nouvelle approche inclusive, il s'agit du manque de contenu pédagogique à destination du personnel enseignant.

COMMENTAIRES

Ce texte de Mme Rigoni nous met face à une réalité grandissante, à savoir la complexité à intégrer de manière idoine les élèves allophones. Comme le définit Mme Rigoni, la complexité et l'hétérogénéité des profils de ces nouveaux arrivants nécessite une approche inclusive et individualisée, ainsi qu'une approche pluridisciplinaire à caractère collaboratif. Notons pour conclure que le contexte médiatico-politique de plus en plus difficile, autour de la question migratoire ne favorise pas non plus une intégration apaisée de ces nouveaux élèves.

GLOSSAIRE TERMES TECHNIQUES

Abréviations utilisées :

CLIN : Classes d'Initiation pour non-francophones

CLAD : classes d'adaptation

CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

EFIV : Enfants des Familles Itinérantes et de Voyageurs

BEP : Besoins Educatifs Particuliers (en : special educational needs)

RESF : Réseau Éducation Sans Frontière

ELCO : Enseignement des langues et cultures d'origine

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés en

France et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs.

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant

UPS : Unité Pédagogique spécifique

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

MIE : Mineurs isolés étrangers

FLS : Français Langue Seconde

OEPRE : (dispositif) Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants

REAAP : réseaux d'écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents

FICHE DE LECTURE N°1

Par Dimitri MARIE-JOSEPH

IDENTIFICATION DE L'OUVRAGE OU DU TEXTE

Armagnague, M. & Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants. La nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation (n°75, pp.337-349) INSHEA.

INTRODUCTION

Cet ouvrage est un article de la « nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation » qui s'intitule « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels ».

Dans l'introduction, les auteures Maïtena Armagnague, maître de conférences en sociologie à INS HEA/Université Paris Lumière (UPL) et Isabelle Rigoni, chercheuse au Grhapes (Groupe de Recherche sur le Handicap, l'Accessibilité, les Pratiques Éducatives et Scolaires) font un constat historique concernant la France. Le pays est dans le top trois mondial des pays accueillants des migrants et surtout qu'il est le premier pays d'accueil en Europe. Par conséquent, des questions se sont posées sur l'intégration et l'inclusion des migrants dans la société française qui se fait nécessairement par le système scolaire. La majorité des migrants proviennent d'anciennes colonies françaises. Durant la période des Trente Glorieuses, la France a connu un flux migratoire important, permettant aux familles étrangères de se rapprocher de leurs enfants scolarisés en France, notamment dans le « cadre du regroupement familial ». D'abord désireux de rentrer dans leur pays d'origine, ils finirent ensuite par s'installer de manière permanente en France. Les auteures précisent également qu'aujourd'hui, environ 7000 élèves allophones sont recensés dans l'académie de Versailles et une centaine dans les autres académies rurales en tenant compte de la variation de ces chiffres en fonctions des données transmises. Basé sur ces constats, les auteures posent plusieurs problématiques :

« Comment l'institution scolaire organise-t-elle le droit à la scolarisation de ces élèves ? celui-ci leur étant acquis dès lors qu'ils résident sur le territoire français et ceci indépendamment de leur statut administratif. »

« Comment s'organise ce parcours de scolarisation et quels en sont les défis ? »

« Comment conduire une recherche auprès de ces élèves et de leurs encadrants scolaires pour saisir au plus près les vécus, au-delà des catégorisations administratives ? »

RESUME DU TEXTE

Dans cette 1ère partie de prise en considération des élèves migrants, les auteures expliquent que l'institution scolaire se trouvait dans une situation où elle devait séparer les élèves migrants de ceux qui ne l'étaient pas, tout en sachant que cette démarche allait à l'encontre des valeurs de la République. Elle a tardé, comparativement à d'autres destinations d'immigrations européennes, à considérer ces élèves comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » ce qui rentrerait dans le principe de justice sociale et d'égalité des chances. En 1925, le dispositif ELCO (Enseignements Langues et Cultures d'Origine) permettait aux jeunes migrants

d'avoir des cours de langues sur leurs histoires ou leurs cultures, hors du temps scolaire, sous demande de leurs pays d'origines.

En 1970, d'autres dispositifs sont mis en place comme le CLIN (CLasse d'INitiation) et le CLA (CLasse d'Accueil) permettant aux élèves primo-arrivants de garder un lien avec leur culture ainsi que leur langue. A la fin des années 90, les objectifs du CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) sont mis à jour, les CLIN et CLA sont réformés pour permettre l'instauration des UPE2A (Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants) afin qu'ils soient inclus et non plus intégrés dans le système scolaire (Circulaires n° 2012-141, 2012-142 et 2012-143 parues au Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012). En France, peu d'études sociologiques ont été menées sur l'accueil scolaire des élèves primo-arrivants, malgré leur existence chez nos voisins européens. Enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de 2003 et de 2013 menées en France, montraient un écart significatif entre les EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) et les élèves ayant suivi une scolarité complète en France (ceux-ci affichent de meilleurs résultats.) Par exemple, au lycée, 75% des EANA ont un retard scolaire de 1 à 3 ans par rapport à leur classe d'âge. Ce retard est de 65% au collège et 35 % à l'école élémentaire. (Source : MENESR-DEPP, p.341).

Une mise au point a été proposée pour former les équipes pédagogiques afin de mieux comprendre et d'anticiper les techniques d'apprentissages pour ces élèves à besoins particuliers avec des niveaux hétérogènes. Une évolution des langues étrangères a été faite en France, et a permis l'acceptation de l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) à FLS (Français Langue Seconde ou Français Langue de Scolarisation). Il en est ressorti que la prise en compte de la langue maternelle de l'enfant est une donnée importante pour l'apprentissage de la langue française, à condition que sa langue natale soit maîtrisée (base de grammaire stable). Cette maîtrise dépend des critères sociétaux et éducatifs (technique d'enseignement).

Par conséquent, l'élève ne rejette pas sa langue et consolide le lien qui l'unit avec sa famille qui ne maîtrise pas la langue française.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage nous fournit des éléments pour notre étude de mémoire.

En effet, dans l'article elles font un historique sur le traitement des migrants, avec tous les dispositifs qui sont mis en place puis améliorés, comme la réforme des CLIN et CLA au profit des UPE2A et UPS (Unité Pédagogique Spécifique). Les auteures insistent sur la difficulté d'adaptation en France et en milieu scolaire de ces élèves primo-arrivants. Cette difficulté n'est pas seulement liée à la barrière linguistique mais bien à d'autres critères sociaux et économiques, comme l'affirment les auteures, ils sont « inscrits dans des contextes de paupérisés et stigmatisés » ... Les limites sont que les professeurs sont moins, voire pas préparés pédagogiquement à faire face à ces élèves, comme le soulignent les auteures à travers cette citation « d'abord d'un point de vue pédagogique, cette population induit, pour les pratiques enseignantes, une plus forte hétérogénéité de la classe à laquelle les enseignants sont rarement préparés et formés ». Les auteures ne proposent pas de solutions pour permettre aux professeurs de lutter contre l'hétérogénéité des allophones.

GLOSSAIRE

Abréviations utilisées :

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

PISA : Programme international pour le suivi des Acquis des élèves

CLA : Classe d'Adaptation

CLIN : Classe d'Initiation

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

ELCO : Enseignements, Langues et Cultures d'Origines

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant

UPS : Unité Pédagogique spécifique

FICHE DE LECTURE N°1

Par Jérémy Soissons

Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés.

IDENTIFICATION :

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO) propose aux professionnels de l'éducation un portail national d'informations et de ressources en ligne, Eduscol. Le document « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés » en est issu et est paru en Mai 2016.

Adresse

URL:

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf

AVANT-PROPOS :

Selon la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, la refondation de l'école de la république fait, qu'aujourd'hui, on ne parle plus d'intégration mais bien d'inclusion, « une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun ». Dorénavant l'ensemble de la communauté scolaire devra appréhender et s'ajuster aux besoins nécessaires à l'inclusion et à la réussite du parcours personnels (scolaire et vie) de ces EANA qui intègrent une classe ordinaire.

RESUME DU TEXTE :

Dans la première partie, on nous explique le fonctionnement de la prise en charge des élèves EANA à l'échelle académique et départementale.

Pour que l'ensemble des acteurs de l'éducation élabore un projet éducatif clair et partagé, il faut définir des procédures d'inclusion au niveau académique, départementale et locale. Le CASNAV est le pôle ressource académique, il organise des formations, et accompagne les équipes éducatives de chaque écoles et

établissements. Il est le lien entre tous les services académique, départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles. Les responsables académiques du CASNAV sont les médiateurs auprès du recteur, des IA-DASEN, des IEN-IO, des IEN de circonscription et des chefs d'établissements. Sur un territoire urbain, les élèves rejoignent le dispositif UPE2A de façon modulaire dans leur établissement ou un à proximité. Tandis que sur un territoire rural, un formateur itinérant se déplacera dans les différents établissements, qui ne disposent pas d'UPE2A, pour intervenir dans les classes aux cotés des enseignants ou en module FLS. Dans tous les cas, un conseil école collège et une communication inter-degré permet de garantir la continuité des apprentissages et d'harmoniser les pratiques pédagogiques.

Il faut donc développer des réseaux de travail :

- au sein de l'institution, pour responsabiliser et impliquer l'ensemble des acteurs.
- avec des partenaires extérieurs, les collectivités locales, le conseil général, les associations locales pour créer des liens entre les parents et l'école mais aussi pour aider les élèves en dehors du système scolaire.

Dans la seconde partie, on développe l'organisation interne à l'école ou l'établissement. Le projet d'inclusion des EANA doit être inscrit dans le projet d'école ou d'établissement. Le premier accueil des élèves et de leurs parents est un moment crucial pour une bonne inclusion et tout doit être mis en œuvre pour ça : documents en langue d'origine, présentation de l'établissement, de la communauté éducative, du dispositif UPE2A mais aussi des autres élèves qui pourront servir de tuteurs. Chaque EANA intègre une classe ordinaire dans sa tranche d'âge (+ou- 2 ans), il participera à toutes les activités et sorties de classe. Il recevra de 9h à 12h de FLS par semaine soit dans sa classe ou en dispositif UPE2A suivant le nombre d'EANA inclus. Les profils linguistique et scolaire de ces élèves étant tous différents, chaque élève bénéficiera d'un suivi personnalisé, de l'aide et de l'accompagnement pédagogique nécessaire pour une bonne inclusion. Le Livret Scolaire Unique Numérique (LSUN) est l'outil numérique de suivi de la scolarité de l'élève, il regroupe toutes les informations relatives au parcours de l'élève.

Le partage, l'échange et la réflexion sur les pratiques et ressources pédagogique entre les enseignants est primordial pour harmoniser les modalités d'évaluation et ainsi mettre en confiance les élèves allophones. Le professeur FLS n'est pas seulement professeur de français, il est le référent de l'élève, il l'accompagne à chaque étape de son parcours. Il travaille en étroite collaboration avec toute l'équipe pédagogique, apporte une aide précieuse aux enseignants de classe ordinaire et a un rôle fondamental d'information et de coordination dans l'inclusion des EANA. A la sortie de l'UPE2A ou au changement d'établissement le professeur de FLS devient relais de proximité pour apporter son expertise lors de l'orientation des élèves. Au sein de la classe ordinaire, les professeurs vont devoir adapter les méthodes de travail pour répondre aux élèves à besoin éducatif particulier. Ces pratiques par différenciation pédagogique correspondent davantage à tous les publics.

COMMENTAIRES :

Ce document nous permet de comprendre le fonctionnement du système scolaire autour des EANA et le rôle des différents acteurs de leur inclusion. Les enseignants de Français Langue Seconde ont reçu une formation spécifique pour aider au mieux ces élèves, mais les professeurs de classe ordinaire ne sont pas aidés par ce document, seule une technique de travail est proposée pour l'inclusion en classe ordinaire. Certes la prise en compte de la diversité des élèves fait partie intégrante

de nos compétences mais il est difficile de gérer un ou plusieurs élèves allophones lorsqu'on n'a pas été formé pour cela.

A la fin de la lecture, on apprend qu'il existe un document pour aller plus loin : « Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire - Développer des pratiques de différenciation pédagogique ». Celui-ci nous aidera probablement plus et apportera des réponses pour la rédaction de notre mémoire.

GLOSSAIRE :

Abréviations utilisées :

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé.

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

IA-DASEN: Inspecteur d'Académie - Directeur Académique des Services de l'Education Nationale.

IEN-IO: Inspecteur Education National chargé de l'Information et de l'Orientation.

IEN : Inspecteur Education Nationale.

UPE2A : Unité Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants.

FLS : Français Langue Secondaire.

LSUN : Livret Scolaire Unique Numérique.

FICHE DE LECTURE N°1

Lauréna Soubeyrand

L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?

IDENTIFICATION DE L'OUVRAGE OU DU TEXTE

Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante? L'Harmattan, Les cahiers de la LCD (Lutte contre les discriminations), 2, 63-75.

INTRODUCTION

L'article analysé dans cette fiche de lecture est issu d'une revue appelée Les cahiers de la LCD (pour Lutte contre les Discriminations). Cette revue a pour but de "rassembler les connaissances et enrichir la réflexion et l'action autour des questions liées à la lutte contre les discriminations." L'objectif de cette revue et de ses collaborateurs est orienté : ne pas se satisfaire de dresser un état des lieux des discriminations mais bien lutter contre celles-ci. Les auteurs des cahiers de la LCD sont multiples, universitaires, étudiants ou encore professionnels issus du LACES (Laboratoire Culture, Éducation, Société) ou du CGET (Commissariat Général à l'égalité des Territoires) et la revue s'adresse à des professionnels déjà sensibilisés à ces questions.

L'auteur de cet article est Valérie Lanier, docteure en science politique, qui a travaillé sur l'accueil des enfants (d')immigrés dans les écoles française. Mme Lanier conduit notamment ses recherches sur les thèmes de l'enseignement et l'altérité c'est-à-dire

l'accueil de l'Autre à l'école. C'est dans ce cadre qu'elle rédige en 2016 cet article pour les cahiers de la LCD.

L'école vise à former des citoyens et applique le principe d'égalité. Or les nouveaux objectifs de l'école sont aussi la lutte contre les déterminismes sociaux. Depuis la circulaire 2012, l'école a proposé l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés ; se substitue alors au principe d'égalité celui d'équité où l'école apporte à chacun en fonction de ses besoins : "... tous les élèves ne sont pas pareils et n'ont pas les mêmes besoins, l'école doit s'adapter à ces besoins particuliers.". Par ces grands principes, la circulaire de 2012 permettrait également de lutter contre les discriminations.

Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) sont donc :

- allophones : terme préféré à "non-francophone" jugé comme assimilé à un manque (handicap). Il est notamment reconnu via ce terme employé dans la circulaire de 2012 que les EANA maîtrisent une ou plusieurs autres langues (valorisation du savoir).

- nouvellement arrivés, indiquant qu'ils résident sur le territoire depuis moins d'un an.

L'auteur propose dans ce texte de dresser un état des lieux critique de l'inclusion des élèves allophones dans l'académie de Dijon et de dévoiler quelques pistes pour améliorer la situation. Par l'analyse des conséquences de l'inclusion scolaire des élèves allophones, l'auteur souhaite caractériser l'inclusion en pratique et comprendre l'organisation de la scolarité de ces élèves. En effet, si en 2012 les textes ont changé, la formation et l'environnement d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés n'a pas évolué positivement, car "il n'est pas possible de modifier l'école et donc le métier d'enseignant sans accompagner les changements dans les textes par des formations auprès des personnels des établissements scolaires".

On peut donc se demander quelle est la position de l'Éducation Nationale et de la France face à l'altérité linguistique et culturelle des enfants migrants ? La circulaire de 2012 a-t-elle permis d'assurer l'inclusion souhaitée ?

RESUME DU TEXTE

L'auteur se questionne autour de l'accueil des enfants migrants dans les écoles françaises depuis la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 " Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés". En effet, si avant les années 70, les élèves migrants étaient scolarisés sans soutien particulier, ils ont ensuite été accueillis jusqu'en 2012 dans des Classes d'Initiation (CLIN) et dans des Classes d'Accueil (CLA).

À partir de 2012, les EANA sont scolarisés en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). La circulaire de 2012 demande également de renoncer à l'intégration de ces enfants qui était jusqu'alors en vigueur, mais de favoriser leur inclusion. Ces 2 termes, empruntés au champ lexical de l'accueil des élèves en situation de handicap, indiquent qu'il ne s'agit plus d'une démarche stigmatisante cherchant à trouver la place des individus dits "différents" dans un système dit "normal" (intégration) mais de prendre en compte tous les individus, allophones, francophones, avec ou sans situation de handicap et de les traiter comme ayant des besoins communs et individuels. La diversité devient la norme (inclusion). Derrière le terme d'intégration se cachait en réalité la notion d'assimilation, demandant aux enfants de se dépouiller de leur culture et langue maternelle au profit de la culture et langue d'accueil. L'évolution du vocabulaire et des demandes des gouvernements impliquent une évolution dans la pratique d'accueil des enfants migrants en classe, mais est-ce réellement le cas en pratique ?

L'auteur propose une réflexion sur l'analyse réelle des conséquences de la circulaire de 2012 dans l'académie de Dijon et plus précisément dans le département de la Côte d'Or.

L'auteur souligne dans un premier temps l'hétérogénéité d'implantation des UPE2A dans les 4 départements de l'Académie de Dijon ; la présence d'un centre d'accueil pour les demandeurs d'asile dans le département étant corrélé avec la création d'UPE2A. De plus, on remarque également une corrélation entre l'accueil réservé aux allophones et l'importance donnée à ce sujet par le.a recteur.rice. D'après les entretiens menés par l'auteur avec des enseignants d'UPE2A, de nombreux enseignants de classe dite "ordinaire" ont une représentation stigmatisante et dévalorisante des élèves allophones, et sont parfois réfractaires à l'accueil des élèves dans la classe de rattachement, laissant les EANA sans aide. Les enseignants d'UPE2A expliquent la réticence de leurs collègues par un manque de formation dans l'accueil des élèves allophones, se sentant démunis face à leurs problématiques, ou par une méconnaissance de la circulaire de 2012 qui précise que "la scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives". Ils considèrent donc les élèves allophones comme des "élèves UPE2A", et refusent de les prendre en charge ; laissant leur collègue enseignant en UPE2A seul face à la scolarisation des EANA.

Il est clair d'après l'auteur que "les enfants allophones sont renvoyés à leur altérité (l'allophonie), qui dans certains cas peut devenir stigmaté", ces enfants restant constamment ensemble, exclus et/ou solidaires, et n'étant jamais inclus dans la scolarité des autres élèves, en classe ou en dehors. Malgré les dispositifs et le changement de ton de la circulaire de 2012, l'inclusion des élèves allophones reste une demande d'assimilation de ces enfants dans la culture et la langue d'accueil, tout en ne leur accordant qu'une aide minimale.

Le rôle du chef d'établissement, de l'équipe éducative, de l'institution voire même de la société est central dans l'inclusion des élèves et nécessite des formations et des outils adaptés pour tous les membres de l'équipe éducative. Le groupe de travail EANA recommande d'imposer l'accueil de 2 EANA par classe et de mettre en place des formations initiale et continue assurées par l'institution et par les enseignants d'UPE2A. Une formation généralisée pour tous les enseignants néo titulaires est recommandée par le groupe de travail. Le travail de l'UPE2A doit également trouver sa place dans le projet d'établissement au travers d'une réflexion collaborative sur l'inclusion.

L'école réellement inclusive n'étant pour l'instant que théorique, il est essentiel de placer l'inclusion de tous les élèves de France au centre des réflexions menées par l'institution, qui se doit de fournir aux acteurs de l'éducation nationale tous les moyens nécessaires pour la réussite de cette mission.

COMMENTAIRES

L'article étudié présente divers apports dans le travail de mémoire. Tout d'abord il présente clairement certains points de la circulaire de 2012 qui ne sont pas facilement compréhensibles pour un enseignant en formation. En effet, ce texte est un point de vue intéressant de la circulaire et sur l'histoire de la prise en charge des élèves migrants en France. L'article précise que l'inclusion des élèves allophones se fait en priorité par la maîtrise du français, via l'enseignement de Français Langue Étrangère et que l'école valorise les acquis des élèves allophones en France comme à l'étranger. Cette valorisation était absente des textes de loi avant 2012.

Les EANA sont inscrits dans une classe ordinaire, d'après la classe d'âge à laquelle ils appartiennent. Néanmoins, comme indiqué dans le texte, cette inscription n'aboutit que rarement à une prise en charge effective par l'enseignant de classe "ordinaire". L'auteur souligne que les enseignants de classes "ordinaires" agissent

souvent comme si les EANA étaient des élèves UPE2A n'appartenant pas à leur classe et, reprenant les propos tenus par les enseignants UPE2A "(qu')on ne peut pas accueillir toute la misère du monde, ils ne pourront jamais suivre c'est trop compliqué pour eux, ils ne comprennent rien, ils ne foutent rien!". Ces propos discriminatoires stigmatisent encore plus les élèves qui se regroupent entre eux et renforce le sentiment d'échec à l'inclusion ressenti par les enseignants UPE2A et présenté dans le document.

Mme Lanier cite également des élèves de 2004 qu'elle a observés et qui nommaient les élèves migrants hébergés en CLA par le surnom de "blédards". Les travaux de Claire Schiff dans son ouvrage "Beurs & Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration" vont également dans ce sens. En effet, elle explique qu'un "Beur" est une personne française issue de l'immigration maghrébine tandis qu'un « Blédard » est le surnom utilisé par les "beurs" pour désigner les personnes qui sont nées dans leur pays d'origine (qu'elles aient immigré elles aussi en France ou qu'elles y vivent encore). Claire Schiff met en évidence des conflits intra-communautaires de jeunes d'une même génération sur leur comportement, leur échelle sociale et la légitimité de leur présence dans le pays d'accueil ou le pays d'origine. L'ouvrage de Claire Schiff complète pleinement l'article de Valérie Lanier. Les migrants ont connu leur pays d'origine et ont pu s'imaginer que la migration allait améliorer leur condition de vie, leur permettre d'être un soutien à leur famille restée au pays, pays vers lequel ils espèrent peut-être retourner un jour. Ils ressentent généralement un attachement très fort à leur communauté en France. Paradoxalement, les jeunes Français issus de l'immigration n'ont qu'un faible lien avec le pays d'origine de leurs parents, ils ne connaissent réellement que la France. Au lieu de s'identifier à la communauté d'origine, c'est avec leurs pairs du même âge et du même espace local, la cité ou leur quartier, que ces jeunes forment une identité collective.

La circulaire de 2012 précise que l'un des objectifs de l'inclusion des EANA est que l'école doit devenir un lieu de sécurité pour les enfants migrants : "L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle." Le texte de Valérie Lanier n'a pas exploité la perception des élèves face à ce sentiment de sécurité et je trouve intéressant de poursuivre les recherches dans ce domaine.

Valérie Lanier indique également un sentiment général, que je partage personnellement. En tant qu'enseignant ou futur enseignant, nous avons rarement entendu parler des élèves allophones. La formation des enseignants devrait être renforcée et accentuée sur l'inclusion de tous les élèves, allophones, en situation de handicap etc. Le texte fournit également quelques pistes de réflexion intéressante quant à la poursuite de notre projet.

Comme précisé en introduction, la circulaire de 2012 indique un besoin d'équité. Il est recommandé de donner plus aux élèves qui en ont le plus besoin, tels que les élèves allophones qui ne maîtrisent pas suffisamment le français scolaire pour réussir à l'école. L'article traduit cependant dans les faits un "donner moins" ; les enseignants, perdus ou désemparés, ne peuvent pas accompagner les élèves allophones et choisissent, plus ou moins consciemment, de ne pas les prendre en charge comme ils le devraient. On comprend aisément que les enseignants ne cherchent pas à se mettre volontairement en difficulté avec des élèves en grande difficulté.

La principale limite de l'article reste l'absence de données statistiques sur l'échec d'inclusion des EANA. L'auteur dresse un portrait peu flatteur des répercussions de la circulaire de 2012 tout en se satisfaisant d'un recensement d'avis et de sentiments des enseignants, mais sans fournir de données mathématiques sur les élèves EANA. Subsistent donc de nombreuses questions. Les EANA sont-ils

réellement en échec sur le plan scolaire ou est-ce un ressenti stigmatisant ? Quel est l'avis des EANA sur leur accueil en classe et leur scolarité ? La situation des EANA est analysée dans 4 départements en France, est-ce représentatif de la situation sur le territoire ? De même, il n'est pas possible de connaître le niveau d'enseignement analysé, est-ce au primaire ? au collège ? au lycée ? Au primaire, on peut comprendre la difficulté rencontrée et le sentiment de "ras-le-bol" des enseignants traduit dans l'article, néanmoins il est essentiel de ne pas oublier que les EANA accueillis au plus jeune âge sont ceux qui réussissent le mieux dans la poursuite de leur scolarité. Connaître le niveau est essentiel pour la lecture de cet article. En effet, d'après Annie Desnoyers, dans "Linguistiquement parlant, qui est véritablement allophone?", un élève allophone est un "un élève ayant appris le français après la puberté". Le texte de Mme Lanier donne néanmoins l'impression que les enseignants sont issus de l'école primaire, qui ne serait donc pas confrontés à des élèves allophones stricto sensu. Néanmoins, le texte permet de cerner les principaux problèmes que nous allons rencontrer dans la poursuite de nos recherches.

GLOSSAIRE ET ABREVIATIONS

Glossaire

Allophone : Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se réside.

Altérité : L'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence et d'un groupe dans sa diversité.

Équité : Notion de juste traitement. En matière sociale, l'équité ne correspond pas à l'égalité au sens strict car elle se rapproche plus d'une égalité juste. L'équité garantie que tous aient les mêmes "chances" dans la vie.

Égalité : Notion de balance égale. En matière sociale, il s'agit de donner la même chose à tous, d'accorder le même traitement à tous les individus sans prendre en compte les différences.

Déterminisme social : concept sociologique qui formule l'hypothèse que la société est la principale responsable comportements individuels. Les déterministes affirment que les comportements humains sont le fruit de l'influence sociétale. En conséquence, l'individu ne choisit pas son action, il est contraint de la réaliser sous le poids de la société.

Intégration : Incorporation d'un individu, d'un groupe, dans une communauté ou un groupe social. L'individu intégré est inséré dans le groupe social tout d'abord comme un sous-groupe, ce qui implique que l'individu devra gommer ses différences (culturelles, etc.) pour adopter les caractéristiques du groupe social intégré, l'individu ayant pour but de s'adapter au groupe social. L'intégration ayant pour but d'aboutir à l'assimilation de l'individu dans le groupe.

Inclusion : Acceptation d'un individu dans un groupe social en tolérance de ses différences et de sa pluralité. La société devra donc évoluer pour accepter l'individu. Dans l'inclusion, il n'y a pas de norme dans le groupe social, chaque individu est différent, tous présentent des besoins communs et individuels spécifiques.

Assimilation : En sociologie, l'assimilation est le processus qui permet à un étranger ou à une minorité de s'intégrer à un groupe social plus large en adoptant ses caractéristiques culturelles. L'assimilation culturelle s'accompagne en général de l'adoption de la langue, de l'adhésion au système de valeurs du groupe dominant et de l'abandon de son ancienne façon de vivre.

Langue maternelle : Stricto sensu, la langue maternelle (ou les langues maternelles par exemple pour les enfants issus de couples bilingues) serait celle apprise en premier, auprès de la famille plutôt qu'à l'école.

Langue seconde : Il existe de nombreuses définitions de langue seconde mais généralement on la désigne comme la langue apprise après la langue maternelle, dans le foyer ou à l'école. Il s'agit le plus souvent de la langue de scolarité.

ABREVIATIONS

LCD : Lutte Contre les Discriminations

CGET : Commissariat Général à l'égalité des Territoires

LACES : Laboratoire Culture, Éducation, Société

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

CLIN : Classe d'Initiation

CLA : Classe d'Accueil

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Annexe 16 : Fiches de lecture n°2 (TAF 6)

FICHE DE LECTURE N°2

L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère

Hakim Dridi

IDENTIFICATION DE L'OUVRAGE OU DU TEXTE

L'enseignement du Français aux enfants d'origine étrangère. Guide pratique pour l'enseignant, CEFISEM / CRDP ALSACE. Directeur publication M. VIGNERON.

INTRODUCTION

Face à un accueil toujours plus important d'enfants nouvellement arrivés sur le territoire Français l'école doit faire face à un enjeu de taille afin de faire preuve d'adaptation et d'innovation pédagogique. Cet ouvrage est le résultat d'expérimentations menées depuis plusieurs années dans des classes plurilingues, il fait office d'aide à la bonne pratique et à la prise de conscience d'une problématique réelle : Comment réussir l'inclusion et la scolarisation des élèves Allophones ?

L'ouvrage se compose de deux parties principales que sont tout d'abord la partie théorique explicitant les principes républicains au travers des circulaires ministérielles (circulaire n°86-119 du mars 1986 parue au B.O n°13 du 3 avril 1986 ; Circulaire n°86-120 du 13 mars 1986) ainsi que la découverte de la psychologie de l'enfant et des objectifs pédagogiques à atteindre. En deuxième temps l'ouvrage se concentre sur la pratique de l'enseignement dans des situations d'apprentissage variées (enfant ayant une maîtrise de la langue maternelle partielle, ayant une maîtrise de la langue maternelle satisfaisante...) La deuxième partie se veut être une véritable boîte à outil à destination des professeurs du premier degré, cependant cela s'avère être d'une grande aide pour tout professeur ayant vocation à mieux faire.

Les travaux présentés se basent sur les ouvrages de plusieurs théoriciens tel que VIGOTSKY, BRUNER ou encore FERREIRO œuvrant dans le domaine de la psychologie, de la pédagogie et des langues. Véritable boîte à outil du professeur

voulant marcher sur le chemin de l'innovation pédagogique en offrant un panel d'outils à destination des élèves allophones.

Malgré les années cet ouvrage semble intemporel ...

RESUME DU TEXTE

1) Principes pédagogiques

Au travers de cet ouvrage on apprend qu'il y a plusieurs principes pédagogiques de base.

La disponibilité affective

Le climat scolaire doit permettre à l'élève allophone de trouver sa place. Il est un élève comme les autres, sa singularité doit être une force qui le pousse à aller de l'avant et non l'inverse. Il faut que la classe soit un lieu d'échange où chacun est reconnu pour ce qu'il est. L'objectif étant que les élèves puissent se connaître et se faire confiance. Par la suite il faut faire connaître les lieux afin qu'il puisse s'y repérer sans difficulté et pour finir il doit connaître les exigences des personnes avec lesquelles il sera amené à travailler. (Respect des horaires, respect du personnel de l'établissement...)

La motivation

C'est l'enfant qui est acteur de son apprentissage. Il faut que le contenu soit intéressant afin que l'enfant puisse s'impliquer, ne soit pas perdu et ait le sentiment d'évoluer. Pour cela il faut varier les pratiques pédagogiques en innovant : Pédagogie de projet, Pédagogie par le jeu, ...

L'apprentissage par les concepts

L'apprentissage se construit par le biais de concept plus ou moins élaboré. Un concept est une représentation mentale qui est associé à un mot.

Exemple :

Le mot qui désigne à

Les attributs essentiels qui le caractérise

Les exemples qui illustrent tout ou partie des attributs du concept.)

Un Oiseau à Animal qui vol, avec des plumes ...

Les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ignorent le concept correspondant à un mot.

L'Apprentissage de la langue orale

L'approche dit communicative consiste à permettre à l'élève une acquisition rapide d'un langage standard voir familier. L'objectif étant de donner au plus vite des outils linguistiques pour permettre à l'élève de s'adapter le plus rapidement possible à la vie quotidienne (Formules de politesses, questionnement, etc.).

L'inconvénient de pratiquer cette approche est que l'élève nouvellement arrivé peut rapidement se satisfaire de ce langage comme étant un utilitaire de survie, il refusera d'approfondir son apprentissage de la langue. Il rencontrera donc d'énormes difficultés pour continuer à apprendre et à développer son langage.

Une des pistes est la décontextualisation. Face à une situation donnée le contexte sera expliqué et les groupes de mots y appartenant appris et expliqués. Cela

permettra à l'élève d'être capable de réutiliser certains éléments linguistiques et de les adapter à une situation vécue. Exemple : « j'ai mal à la tête ». Si l'élève n'a pas mal à la tête mais qu'en revanche il a mal à la main, il aura la capacité de dire « j'ai mal à la main ». La priorité est donnée au langage oral. À l'école, les élèves nouvellement arrivés en France vont acquérir très rapidement le vocabulaire renvoyant au matériel scolaire, aux supports usuels et aux diverses consignes. L'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une seconde langue est primordial, car elle permet de rattacher un nouveau mot à un concept déjà existant, ce qui facilite l'apprentissage de la langue secondaire. C'est en cela que réside la principale difficulté car tous les élèves allophones ne parlent pas la même langue et n'ont pas le même niveau de maîtrise de la langue. Une langue maternelle bien structurée garantit le bon fonctionnement des capacités qui permettent d'apprendre une autre langue. C'est pourquoi il est préconisé d'utiliser une pédagogie de situation.

Cette pédagogie implique 4 phases :

1 la mise en situation des élèves : c'est la phase du vécu de chacun.

2 la verbalisation de la situation grâce à l'interaction des élèves et du maître

3 la structuration des éléments linguistiques : voir la relation entre l'expérience et sa verbalisation

4 la phase de réutilisation dans des situations identiques.

Apprentissage de la langue écrite

Il faut avant tout avoir une démarche pédagogique afin de dissocier les élèves qui savent lire, des élèves analphabètes et de ceux qui peuvent suivre une scolarité normale.

Pédagogie de la situation

Il faut partir d'une situation la plus authentique possible pour permettre à l'élève de pouvoir réinvestir ses savoirs par la suite. De plus cela place un contexte physique, temporel et palpable (Temps, espace, objets). Cela crée des interactions entre l'élève et son environnement ainsi qu'avec ses interlocuteurs, favorisant les processus d'apprentissage. Toute situation de vécu permet une verbalisation et cette complémentarité permet à l'élève de construire son apprentissage à partir de situation concrète qu'il sera amené à revivre par la suite.

Trois Familles de situations sont possibles :

La situation naturelle c'est à dire tout ce que l'environnement physique et humain fournit.

Les situations du hasard (exemple : une visite imprévue à l'école).
La situation élaborée par les enseignants.

Dans tous les cas de figure la situation doit permettre un investissement affectif, intellectuel, verbal et moteur par les élèves.

Phase d'exploitation d'une situation :

Le vécu

L'élaboration verbale de ce vécu conjointement par l'enseignant et les élèves.

La structuration de certains aspects de la verbalisation.

Le renforcement par la réutilisation, le renforcement des savoirs et des connaissances.

L'enseignant opère des choix en fonction de ses objectifs et du niveau des élèves. Ce type de pédagogie permet d'impliquer l'élève et de le rendre acteur de son apprentissage.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage synthétise les savoirs et les bonnes pratiques à destination des professeurs du premier degré en premier lieu. L'apprentissage du Français comme langue secondaire occupe une partie prédominante de cet ouvrage. L'intérêt est de comprendre les mécanismes d'apprentissage ainsi que la psychologie de l'enfant. Cela enrichit donc notre conception de l'accueil des élèves allophones dans le second degré, ou chaque professeur de spécialité doit être acteur de l'apprentissage de chaque élève. Il faut donc mettre à profit chaque outil pour aider les élèves à s'élever. Ce qu'il en ressort c'est avant tout la place de l'élève dans son environnement ainsi que l'accompagnement dans l'apprentissage de la langue au travers de situations variées. Il faut accompagner sans chercher à faciliter car cela se fera forcément au détriment de la réussite future des élèves allophones.

FICHE DE LECTURE N°2

Nadia Maghfour

IDENTIFICATION DU TEXTE

De Gaston Mialaret. Méthodes de recherche en sciences de l'éducation (Presses universitaires de France, 2004). Collection Que sais - je ?

INTRODUCTION

Gaston Mialaret est un pédagogue français, professeur à l'université de Caen. Il a contribué à l'établissement des sciences de l'éducation à l'université à partir de 1967. Il est d'ailleurs l'un des trois fondateurs en France (avec Maurice Debesse, Jean Château) des sciences de l'éducation. Son expérience nationale et internationale (expert de plusieurs grandes organisations internationales et docteur honoris causa de sept universités étrangères), donnent à son œuvre des dimensions qui dépassent les limites de nos frontières. Cet ouvrage concerne les méthodes de recherche en sciences de l'éducation et il traite plus particulièrement dans cette partie, (chapitre VI) de l'entretien, qui est une méthode utilisée depuis longtemps par les psychologues. Comment allons-nous procéder pour nos entretiens face aux élèves allophones ? quelles sont les clés de réussite pour un entretien efficace et quelles seront nos difficultés pour les mener à bien ?

RESUME

L'entretien est une interaction (essentiellement verbale) entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé. La personne qui conduit l'entretien est souvent appelé « interviewer » et la personne interrogée « interviewé ».

Mialaret cite A. Blanchet pour qui « L'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes...) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation... »

Il faut prendre en compte différentes conditions afin de mener un entretien avec un élève (notamment le lieu, la situation du sujet, le moment et les conditions générales, la rencontre de deux personnalités, le sujet de l'entretien, la question des langages et des systèmes de valeur, les modalités d'entretiens)

Dans l'ouvrage de G. Mialaret, il est question de typologie d'entretien. Les types d'entretiens varient en fonction des domaines d'application, des objectifs ou encore des méthodes utilisées.

En effet, il évoque l'entretien non - directif, l'entretien directif et l'entretien semi - directif.

- L'entretien non-directif

Il est aussi appelé "entretien centré sur la personne" en référence au psychologue américain Carl Rogers qui a défini la théorie, la méthode et les techniques de ce type d'entretien. Après avoir déterminé et explicité le thème ou le problème à explorer, l'interviewer adopte une attitude d'empathie (« essayer de comprendre l'autre comme si on était à sa place » sans oublier toutefois qu'on ne l'est jamais vraiment...). Ce qui ne signifie pas approuver (ce n'est pas de la sympathie) mais désir et volonté de comprendre la personne qui est en face de nous. Il aura donc le désir d'écoute et de compréhension (C. Rogers parle d'écoute active ou écoute bienveillante). Il y aura donc reprise ou répétition d'un mot ou d'une expression pour relancer et approfondir l'expression, proposition de reformulation de ce qui a été dit, bref résumé (synthèse)... Le but est toujours d'aider la personne à exprimer, au maximum et en la respectant totalement, tout ce qu'elle peut dire et ressentir à propos de ce qui fait l'objet de l'entretien.

Dans cette perspective "non-directive" il y a un profond respect par rapport à ce qu'exprime la personne, sans aucune manifestation de jugement, d'autorité, d'influence ou d'interprétation. L'entretien "non-directif" est utilisé par les psychologues cliniciens mais aussi par de nombreux autres professionnels dans des contextes différents : orientation, recrutement, études de motivation, études sur les représentations....

- L'entretien directif

Proche du questionnaire, c'est un entretien avec un questionnement préalablement structuré dont la caricature extrême serait le questionnaire avec uniquement des questions "fermées". Le professeur peut utiliser l'entretien directif lorsqu'il sait « où il veut arriver ».

- L'entretien semi - directif ou entretien guidé

L'entretien est guidé par une liste d'items dont chacun est abordé et traité librement par la personne interviewée. L'interviewer détermine, avant l'entretien, un certain nombre de thèmes ou de questions à explorer (un guide d'entretien). Puis, au cours de l'entretien, il veille à ce que l'ensemble des points soient abordés par l'interviewer et à son gré c'est-à-dire dans un ordre qui peut être différent de celui prévu par l'interviewer.

Au cours de ce type d'entretien et durant l'exploration de chaque thème ou question, l'attitude de l'Interviewer reste la plus "non-directive" possible : interventions de type écoute empathique, reformulation, ou éventuellement

question ouverte pour faciliter l'expression sans pour autant suggérer des pistes de réponse ou manifester un quelconque jugement.

COMMENTAIRES

Dans les domaines de l'éducation, l'entretien est une technique fréquemment utilisée avec des objectifs divers :

- l'entretien d'explicitation est une technique de questionnement permettant la verbalisation de l'action et des difficultés éventuelles rencontrées par un élève (apprenant) lors de la réalisation d'une tâche ou de la résolution d'un problème
- l'entretien d'aide vise à faciliter, chez le demandeur, la compréhension, voire la résolution, de sa difficulté rencontrée et évoquée.

Cette lecture a donc été très captivante à ce stade de notre mémoire, en effet, cela a permis de mettre en exergue la partie sur l'écoute active de Carl Rogers et de découvrir l'œuvre et les recherches de Mialaret. Il me paraît primordial d'être informé sur les conditions et les modalités d'entretiens et sur la pratique de l'écoute active avant d'arriver devant des élèves qui ne nous connaissent pas et pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Il nous faudra être très vigilant quant à notre intervention en classe, la façon dont on va se présenter et le type d'entretien choisi pour nos échanges.

La grande difficulté pour nous sera la question des langages et des systèmes de valeur face à des élèves allophones pour qui le français n'est pas parlé couramment ni toujours bien compris. Mialaret dit à ce propos que « la valeur de l'entretien repose sur la qualité de la communication verbale qui s'institue entre deux personnes. Pour que la communication soit maximale, il faut que les deux codes verbaux, celui de l'interviewer et de l'interviewé, soient très voisins l'un de l'autre, sinon l'un des partenaires considère le langage de l'autre, comme une langue étrangère.

Le chercheur devra donc bien s'assurer que le sujet interviewé comprend bien ce qui lui est dit ou ce qui lui est demandé. » Il nous faudra à suite de nos entretiens être dans une phase d'OBSERVATION. Les inconvénients tiennent à la difficulté de se faire accepter comme observateurs dans la classe de Mr Marie - Joseph.

GLOSSAIRE TERMES TECHNIQUES

Ecoute active : L'écoute active est une technique de communication qui vise à s'assurer que l'on a bien compris le message de son interlocuteur.

Observation : En psychologie, l'observation, c'est la prise en compte de certains éléments du réel à l'exclusion d'autres. Cependant, bien que l'objectif autour duquel s'organise l'observation oblige à la restriction, il permet également d'optimiser et de mieux circonscrire l'objet d'étude.

Triangulation : Réfère à une relation d'objet génital, concernant trois protagonistes, originellement l'enfant et ses deux parents lors du complexe d'Œdipe. L'accès à la triangulation suppose donc l'accès du sujet au conflit œdipien.

FICHE DE LECTURE N°2

MARIE-JOSEPH Dimitri

IDENTIFICATION DE L'OUVRAGE

De Bovis-Vlahovic, C. & Dressayre, C. (2015). Quand un jeu de cartes favorise l'appropriation d'un référentiel de compétences. RIMHE : La Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise (n°17, pp. 93-101).

INTRODUCTION

Cet ouvrage est un article de la « RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise » qui s'intitule « Quand un jeu de cartes favorise l'appropriation d'un référentiel de compétences ».

Dans l'introduction, les auteures De Bovis-Vlahovic, maître de conférences à IAE de Lyon et Dressayre, master Ressources Humaines et Organisations (RHE) parlent de la possibilité d'utilisation de différents types de jeux pour « le développement de la pensée conceptuelle ». Le jeu choisi dans l'ouvrage se base sur le principe du traditionnel jeu des « 7 familles », qui est également réutilisé de manière ludique dans l'apprentissage des enfants.

Le processus de catégorisation qui s'applique dans le jeu présenté dans l'ouvrage a toute son importance car il a permis l'appropriation d'un référentiel de compétences dans le cadre d'un stage de formation dans une société. En effet, le référentiel de compétences dont il est question ici, renvoie à un support utilisé par les managers afin d'évaluer les compétences de leurs interlocuteurs et ainsi connaître leur employabilité. Ce dernier regroupe quatre filières : la vente, le support client, le développement, et le déploiement.

Ce type de jeu de cartes a déjà été utilisé par des chercheurs : Boltansky & Thevenot (1983), dans leurs travaux pour leur enquête et recherche sur la taxinomie socioprofessionnelle. Ces travaux ont été évoqués par Deauvieu, Penissat, Brousse et Jayet dans leur article « les catégorisations ordinaires de l'espace social français, une analyse à partir d'un jeu de cartes » (2014, para 15). Ils y abordent les deux intérêts majeurs pour l'exploitation du jeu de cartes, c'est-à-dire de ne pas avoir un classement hiérarchique mais permettre l'association d'élément de pairs.

A travers l'article, les auteures posent la problématique suivante : comment élaborer un jeu de cartes afin de faciliter l'appropriation du référentiel de compétences et favoriser un recrutement en toute objectivité ?

RESUME DU TEXTE

Dans l'introduction, les auteures expliquent l'utilisation de nombreux types de jeux dans le cadre professionnel. Ce processus ludique a été mis en place dans les années 1980 avec notamment l'élaboration d'un jeu de cartes qui a pour but la catégorisation dans l'espace professionnel. Elles affirment que l'apprentissage par jeu de cartes touche tout type de public, « Enfant, l'apprentissage de la catégorisation peut passer fréquemment par le jeu de cartes, en particulier celui connu sous le nom des « 7 familles » ». Par exemple, elles disent que divers chercheurs et sociologues ont usés des jeux de cartes dans le cadre de leurs recherches de travaux pour la construction d'une taxinomie socioprofessionnelle (Boltanski & Thévenot, 1983) et sur la « catégorisation ordinaire » pour une enquête socioprofessionnelle dans l'article « les catégorisations ordinaires de l'espace social français » (Deauvieu, Penissat, Brousse & Jayet, 2014). Elles affirment que ce jeu de cartes ludique est assimilé à un jeu de classement pratique, non hiérarchique et non associé à un raisonnement théorique.

Dans la 1ère partie de l'article, les auteures traitent du contexte et des enjeux de l'appropriation d'un référentiel de compétences. L'objectif est de faire une

évaluation annuelle utile aux managers d'une grande entreprise (2000 collaborateurs), afin de répondre aux attentes des clients et « implique de ce fait, des innovations et des produits à penser rapidement dans des environnements changeants et complexes » (De Bovis-Vlahovic & Dressayre, p.94, 2015).

Le service RH considère les collaborateurs comme des clients afin de répondre au mieux à leurs attentes. Le bon fonctionnement de ce service est assuré par moins de 10 collaborateurs. Ils ont de nombreuses missions, mais le recrutement est la principale mission pour ce service. La procédure de recrutement passe par le responsable RH, ensuite par les managers qui tiennent la décision d'intégrer ou pas le futur collaborateur malgré l'évaluation négative du RH. L'origine même de ce recrutement réside dans la pénurie des profils demandés car des difficultés subsistent entre « les compétences attendues et les compétences réelles » (De Bovis-Vlahovic & Dressayre, p.95, 2015). L'utilisation du logiciel de gestion de ces missions n'a pas donné satisfaction, malgré l'usage d'un autre logiciel plus récent et plus onéreux pour ce service, d'où l'importance même de s'approprier et d'utiliser le référentiel de compétences commun à tous » (Bovis-Vlahovic & Dressayre, 2015, p.95). Un module de recrutement de la formation manager permettra au service de développement RH de connaître les outils nécessaires à l'entretien de recrutement.

Afin de mieux organiser la construction des emplois types de l'entreprise, il convient donc de créer un référentiel où l'on verra apparaître 4 fiches filières regroupées en compétences par niveaux élaborés. Ce référentiel responsabilise tous les collaborateurs et managers dans leurs tâches respectives. Par conséquent, le souhait a été de constituer un outil d'aide au recrutement pour les managers qui pourra répondre aux objectifs de recrutement afin de réaliser des recrutements fiables.

Dans la deuxième partie de l'article, les auteures parlent de l'utilisation du jeu de cartes qui servira d'outil d'appropriation du référentiel de compétences. Un tableau synthétisé (p.96) regroupe les domaines de compétences et permet d'associer chacun des niveaux à une fonction ou un type d'emploi. Pour une exploitation ludique de ce tableau, les auteures ont proposé un jeu de cartes où apparaissent au recto le domaine de juridiction et au verso les 4 niveaux des compétences avec leurs définitions. « L'objectif était de faire appréhender d'une manière différente le référentiel et de permettre de catégoriser les compétences en leurs demandant s'ils les jugeaient indispensables, utilisés ou inutiles » (DE Bovis-Vlahovic & Dressayre, 2015, p.97).

COMMENTAIRES

Cet ouvrage nous fournit des éléments pour notre action éducative par le biais de jeu de cartes.

En effet, dans cet article, les auteures montrent la difficulté de cette grande entreprise à pouvoir recruter selon les différentes compétences en lien avec les types d'emplois listés dans le référentiel de compétences. Pour faciliter ce recrutement, les auteures ont proposé le concept du jeu de cartes de compétences pour les managers et les experts. Elles précisent au début de l'article que le jeu de cartes (plus précisément du type des « 7 familles ») est utilisé pour les enfants afin de faciliter leur apprentissage de la catégorisation.

Donc, dans notre action pédagogique, nous favoriserons cet apprentissage avec les élèves de 1ère année CAP pour qui, plusieurs mots techniques en installations sanitaires issus de la « même famille » (catégorisation) sont inconnus pour l'étude du chef d'œuvre.

Malheureusement, la limite de cet ouvrage est qu'il traite uniquement de l'utilisation du jeu de cartes pour faciliter l'appropriation d'un référentielle de compétences

dans une entreprise et ce dans un domaine professionnel bien précis. Il n'offre pas nécessairement d'autres exemples prouvant la réelle efficacité de ce processus.

En conclusion, ce processus offre une approche intéressante qui mériterait d'être exploité quitte à être consolidé par un autre support.

FICHE DE LECTURE N°2

Par Jérémy Soissons

L'apprentissage par le jeu en enseignement de spécialité en STI2D.

IDENTIFICATION

Le document « L'apprentissage par le jeu en enseignement de spécialité STI2D » est un écrit scientifique réflexif dont l'auteur est Florence SAULNIER étudiante en DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation de l'année universitaire 2016-2017.

Adresse URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01883506/document>

INTRODUCTION :

Selon Florence Saulnier, enseignante de spécialité ITEC (Innovation Technologique et Écoconception) en classe de première STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable), la gestion de classe en fin de journée est compliquée et davantage avec de forts effectifs. Elle doit donc changer son approche pédagogique pour réussir à captiver ses élèves pour qu'ils se concentrent sur leurs apprentissages. Ses recherches s'orientent vers l'apprentissage par le jeu.

RESUME DU TEXTE :

Par définition, le jeu est un divertissement qui doit allier activité et plaisir. Mais sa définition a évolué pour ainsi s'appliquer au domaine de l'éducation. En France, le jeu reste un complément d'apprentissage pour les plus jeunes mais dans d'autres pays c'est « l'activité centrale par laquelle l'enfant apprend », ces activités ludiques sont clairement identifiées comme une méthode d'apprentissage pour les petits et les grands.

De nombreux types d'activités ludiques, plus ou moins complexes, existent. Les jeux ludo-éducatifs font partie des « serious game » (jeu sérieux) et se prêtent très bien au contexte scolaire et à la construction des savoirs. L'efficacité du jeu comme moyen d'apprentissage est montrée, notamment dans l'enseignement secondaire où des études menées ont permis de mesurer l'effet positif des serious game sur l'apport et l'approfondissement des connaissances.

Des travaux prouvent que le côté ludique des activités accroît la motivation et l'implication des élèves dans l'établissement mais quels sont les facteurs responsables de cela ?

Le choix ou la conception d'une activité ludo-éducative doit répondre aux objectifs pédagogiques. Des règles simples et compréhensives doivent être instaurées pour jouer dans de bonnes conditions. Ainsi l'enseignant pourra constater l'implication des élèves pendant le jeu ou après en les questionnant sur leurs ressentis.

L'apprentissage par le jeu ayant fait ses preuves dans les études, une action ludo-éducative sera mise en œuvre pour répondre à la problématique : « Comment

améliorer l'attention des élèves et la concentrer sur l'apprentissage afin de rendre l'enseignement plus efficace pendant les heures en classe entière ».

L'expérience se déroulera donc un vendredi en dernière heure avec 34 élèves. Celle-ci devrait reprendre différentes compétences et connaissance du programme ITEC car la méthode d'apprentissage classique n'est pas convaincante.

Le jeu et ses règles, de type « donjons et dragons », est élaboré et mise en place par l'enseignante avec 4 équipes (1 maître du jeu avec 7 joueurs par table).

Il se déroule en 2 phases :

1- Les joueurs doivent récupérer des cartes servant à l'assemblage des systèmes en parcourant le plateau à l'aide du dé.

2- Répondre aux questions du maître du jeu concernant les systèmes.

Durant cette séance test, la motivation sera évaluée par l'observation du professeur et par l'élève en répondant à un questionnaire. Et un QCM à la prochaine séance permettra de vérifier l'efficacité de l'enseignement.

Résumé de la séance test :

2 équipes ont terminé dans le temps imparti mais sans comptabiliser ses points.

1 équipe n'a pas terminé car elle n'a pas compris les consignes.

1 équipe a remballé pour partir et subtilisé les questions au maître du jeu.

Résultats :

Observations : Le professeur a pu constater que les élèves étaient plus motivés que d'habitude en début de séance mais que l'incompréhension des règles a été un obstacle. Les règles ont dû être réexpliqué et donc fait perdre du temps. Trop d'élèves par table, Il vaut mieux privilégier les petits groupes.

Les élèves ont apprécié et souhaitent pour la plupart renouveler l'expérience malgré les règles trop dures. Les 2/3 ont réutilisés leurs connaissances mais la notation du QCM était trop sévère.

COMMENTAIRES :

Je trouve que Florence SAULNIER fait une autocritique pertinente de son travail dans la discussion (chapitre 5). Elle a identifié les points positifs et négatifs de son travail. « On apprend de ses erreurs ».

L'apprentissage par le jeu semble vraiment motiver les élèves, L'apport de nouvelles connaissances et l'utilisation de connaissance sont reconnus. Néanmoins, une préparation irréprochable du jeu doit être effectuée. Des règles simples doivent être mise en place quitte à durcir avec la progression.

La participation des élèves à l'élaboration du jeu par les élèves aurait été judicieuse.

Une séance de prise en main du jeu est nécessaire.

Les apports technologiques ont été abordés dans les séances précédentes mais des difficultés persistent. Le nombre d'élèves important (trop important) est probablement la cause de ces difficultés mais seule une séance test en demi-groupe pourrait le vérifier.

Fiche de lecture

Lauréna Soubeyrand

Méthodologie du recueil d'information

Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents

IDENTIFICATION DE L'OUVRAGE OU DU TEXTE

De Ketele J-M. Roegiers X. (2015). Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. 5ème édition. De boeck supérieur, Méthodes en sciences humaines, 1-40.

INTRODUCTION

L'ouvrage se propose de présenter une réflexion profonde sur la méthodologie du recueil d'information. Il s'agit donc d'un ouvrage qui vise les étudiants et les universitaires que les auteurs nomment « experts », terme repris dans la suite de cette fiche de lecture pour désigner la personne menant le recueil d'information. La lecture de cet ouvrage peut se faire de bien des manières, les auteurs conseillent néanmoins la lecture du premier chapitre, qui a pour vocation de présenter une « approche générale du recueil d'information ». Puis par la suite, une lecture focalisée sur les points d'intérêt de chacun est possible. Ce recueil ordonné et cartésien sera donc d'une grande aide pour guider les étudiants dans les différentes méthodes de recueil de données. Quelles sont les différences entre ces méthodes ? Quelle méthode de recueil choisir pour répondre aux questions et aux informations que nous cherchons dans le cadre de notre mémoire ?

RESUME DU TEXTE

Les auteurs présentent le recueil d'information comme un processus : il faut tout d'abord choisir l'information à recueillir, ce que l'on souhaite savoir ou observer pour choisir la méthode de recueil. Cette méthode de recueil qui semble parfois « évidente » ; les auteurs précisent que « curieusement on ne rencontre guère - du moins à notre connaissance - d'ouvrage de méthodologie du recueil d'informations, comme si celui-ci entrait un processus évident ou moins noble ». L'absence de méthodologie du recueil d'information, traité avec rigueur, peut conduire à des méprises et des incompréhensions. Ceci fait particulièrement écho à certaines problématiques enseignantes : en tant qu'enseignant, il arrive que l'on pose une question mal formulée et que les élèves répondent à côté. Après relecture de la question, on réalise que la réponse attendue ne pouvait l'être suite à cette question. Il est donc primordial de se demander en amont, avant de concevoir une enquête dans le sens large : qu'est-ce que je souhaite observer ? Que vais-je faire de cette information ? Ceci permettra d'éviter les « mauvaises informations », c'est-à-dire des informations insuffisantes, orientées ou mal traitées.

Le recueil peut « se situer dans une action définie plus ou moins précise » ; par exemple il y a une différence entre demander à un élève allophone s'il a des difficultés à l'école en passant ou vouloir vérifier la pérennité d'une action menée pour l'aider, ce qui ne peut se faire que par une méthode standardisée et reproductible. Le recueil peut également être unilatéral ou multilatéral ; est-il mené par une seule personne ou plusieurs ? Une seule personne va pouvoir faire un suivi, si par exemple on réalise plusieurs entretiens, mais des personnes différentes pourront croiser leurs visions et ainsi peut-être faire progresser le recueil d'information. Le recueil va également pouvoir avoir différents niveaux de formalisme ; sera-t-il une discussion informelle ou entretien structuré ? Les auteurs questionnent également la validité du recueil, il existe en effet des biais et des sources de pression sur les questionnés ; nous sommes par ailleurs confrontés à ces

questionnements car on va aborder d'un sujet délicat et notre méthode devra éviter la stigmatisation potentielle des élèves sondés. Il sera peut-être alors opportun de justifier l'usage des données obtenues auprès des élèves pour les mettre en confiance et leur permettre de parler ou répondre plus librement.

Pour définir le recueil de données, les auteurs retiennent donc : « Le recueil d'informations peut dès lors être défini comme le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. »

Il existe différentes méthodes de recueil d'informations :

L'Interview regroupe un ensemble d'entretiens oraux prenant place entre un individu/un groupe d'individus interviewé(s) et une ou plusieurs personnes interviewers. L'interview comme méthode de recueil présente un caractère multilatéral. Il y a toujours plusieurs interviews quand on utilise cette méthode. Face à un groupe de personnes, échantillonnées ou sélectionnées, soit on mettra en place des entretiens diachroniques avec le même interviewé à différents temps, soit on mènera cette interview avec différentes personnes, soit les deux. Les questions seront forcément orientées vers le but de l'entretien, l'interviewer créera un focus sur le sujet de l'étude. L'interview peut néanmoins être libre, sans réorientation de l'entretien ce qui sert plutôt pour l'émergence d'hypothèses, ou encore semi-dirigée quand quelques questions sont utilisées comme points de repères ou pour finir dirigée lorsque toutes les questions sont prévues à l'avance ce qui permet une vérification d'hypothèses déjà formulés par le groupe d'expert, mais a l'inconvénient de brider la parole. Les experts peuvent également choisir de mener des interviews de groupe dans un but de gain de temps ou pour observer en sus les interactions entre les participants.

L'Observation « est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » DE KETELE, 1980. Ces informations seront d'autant plus pertinentes qu'elles permettent de saisir des comportements observables dans le présent. Ce type de recueil d'informations est très utilisé en psychologie où les études des comportements sont souvent au cœur des sujets de recherche. Pour ne citer que lui, « (d)ans ses recherches sur le développement de l'enfant, PIAGET utilise l'observation clinique lorsqu'il étudie les comportements naturels de l'enfant mis en présence d'une situation spécialement conçue et provoquée pour mettre en évidence ses comportements ». Tout comme pour l'interview, même si celle-ci est libre, il est très important de penser en amont à ce que l'on souhaite observer, pour focaliser l'attention sur ce point très précis. Là encore, un observateur naïf des comportements observables recherchés pourrait apporter un regard croisé sur l'observation.

Le Questionnaire se subdivise en deux catégories : le questionnaire de contrôle de connaissance lorsqu'il cible l'individu (l'élève allophone X) et le questionnaire d'enquête lorsqu'il cible la population (les élèves allophones du lycée).

Le Questionnaire de contrôle de connaissances permet de procéder à un contrôle caractérisé par une activité demandée à l'élève et un contenu sur lequel s'exerce cette activité - ce qui s'approche des compétences utilisées lors de l'évaluation du baccalauréat. Les activités et contenus sont séparés en cinq catégories : Savoirs (Redire/refaire) ; Savoir-faire cognitifs ; Savoir-faire pratique ; Savoir-être et Savoir-devenir. On peut donc Savoir-Redire un Savoir (donner la définition de l'éco-consommation¹) ; ou encore Savoir-Redire un Savoir-Être (Connaitre quelques règles

pour modifier ses comportements et matière de chauffage) tout comme on peut Savoir-Être un Savoir (Porter de manière spontanée un regard critique sur les informations qui nous arrive par la presse). Le questionnaire de contrôle de connaissances « ne peut pas aller au-delà de la vérification des activités de savoir-redire et de savoir-faire cognitifs. » ; le reste n'est évaluable que par une mise en situation sans contrainte ou en pratique. Même en mettant de côté ce point négatif du questionnaire, il est très intéressant de noter que bien que l'élève ait assimilé et est capable d'expliquer un savoir, un savoir-faire cognitif ou pratique, un savoir être ou un savoir devenir.

La partie ombrée du tableau suivant met en évidence la zone d'influence d'un questionnaire écrit.

Contenus / Activités	Savoirs	Savoir-faire cognitif	Savoir-faire pratique	Savoir-être	Savoir-devenir
Savoir-redire					
Savoir-faire cognitif					
Savoir-faire pratique					
Savoir-être					
Savoir-devenir					

Néanmoins, corriger un questionnaire apporte différents biais cognitifs de la part des correcteurs. Pour appuyer leurs explications concernant les biais venant de la personne qui mène un entretien, les auteurs citent également des études de docimologie montrant l'existence d'un biais dans la correction, l'évaluation et la notation des élèves. « Citons notamment la recherche suivante, menée par A. AGAZZI (1967), dans laquelle 6 correcteurs ont corrigé des mêmes copies dans les différentes branches du Baccalauréat Français (la note d'échec est une note inférieure à 10/20) » pour laquelle les variations entre copies et correcteurs sont sidérantes, par exemple 81% des candidats de la branche philosophie sont refusés par certains correcteurs et admis par d'autres. Les auteurs précisent donc dans la suite de leur ouvrage que les personnes qui corrigent le questionnaire doivent mettre en œuvre des stratégies efficaces pour éviter ces biais.

Le Questionnaire d'enquête va se mettre en place lorsqu'on souhaite établir un recensement ou un état des lieux sur un sujet précis. Il va alors concerner l'ensemble d'une population.

COMMENTAIRES

L'ensemble de cet ouvrage est une véritable révélation à la veille de la création de notre recueil d'information dans le cadre du DEME. Il sera donc essentiel de lire cet ouvrage et cette fiche de lecture avec le prisme de notre sujet, et donc de commencer à nous questionner sur les objectifs et ce qui est observable dans notre sujet par rapport à notre question de départ. Les différentes méthodes exposées dans cet extrait sont toutes très intéressantes et apportent toutes une plus-value non négligeable à notre étude. Néanmoins certaines questions restent en suspens.

Le problème majeur que nous rencontrons à l'aube de l'élaboration de l'enquête est la recherche d'une méthode non discriminante et stigmatisante sur les élèves allophones. En effet, il serait tout à fait malvenu de proposer cette activité uniquement aux élèves allophones et de ne mener l'enquête que sur ceux-ci. Il est donc primordial de trouver une méthode de recueil de données non stigmatisante et qui ne mettent pas ces élèves en situation d'échec.

L'Interview, comme tout entretien oral, demande à ce que le langage de l'expert et celui de l'enquête soit du même registre. Cette question est d'autant plus importante quand on imagine s'adresser à des élèves allophones, qui ne maîtrisent pas les éléments du français comme une personne pour qui il s'agit de la langue maternelle. L'élève sera-t-il comprendre les nuances présentes dans une question ? L'expert arrivera-t-il à comprendre la réponse et la pensée de l'enfant sans ajouter un biais important à l'enquête ? La poursuite de la lecture de cet ouvrage permettra peut-être de répondre à cette question, notamment en se penchant sur les critères d'appréciation et de correction de l'enquête. Il est également envisageable de mettre en place des interviews avec les élèves francophones pour aborder avec eux plus en profondeur l'inclusion des élèves allophones dans leur classe, bien que ceux-ci soient majoritaires.

Certains modes de recueil de données et d'informations semblent moins à propos compte tenu de notre sujet de mémoire. Aussi, je ne recommande pas de mener des entretiens en groupe pour permettre une parole plus libre des enfants. Les entretiens individuels semblent le plus propices à laisser la place à leur expression. Je propose également que ces entretiens diachroniques soient menés par un expert autre que M. MARIE-JOSEPH, que les élèves ont comme professeur. Ces entretiens devront être menés par la même personne pour permettre aux enfants de ne pas avoir de multiples interlocuteurs mais pourront être fait en parallèle avec un expert silencieux qui notera diverses informations pour compléter les informations obtenues par l'expert. Ces entretiens ne seront pas forcément dirigés, il est important de laisser la parole à l'enfant ; bien que « L'infans était, pour les Romains, celui « qui ne parle pas », qui en est incapable. L'enfant qui ne parle pas peut toutefois être écouté. » J-L. LE RUN, M. EGLIN, H. GANE (2005). Ces adolescents seront certainement plus à même de se livrer dans un contexte semi-dirigé. Il serait également judicieux de proposer aux enfants volontaires de se livrer à cet exercice afin de ne forcer aucun participant et ainsi d'avoir un échange plus enrichissant, tout en prenant bien-sûr le risque qu'ils refusent tous de participer.

Le questionnaire serait certes un moyen efficace d'avancer sur le sujet mais je crains une pression trop importante sur les élèves allophones. Une série de question dans le but de cerner leurs connaissances ne permettrait sans doute pas de mettre en avant leur réussite, d'autant plus qu'il faudrait mener deux questionnaires, un avant l'action éducative et un (le même ?) après. Il est très important que ces élèves soient en réussite et n'aient pas peur de « la mauvaise note ». Il sera également prévu que M. MARIE-JOSEPH évalue les élèves sur les notions abordées lors de notre action éducative et cette évaluation pourra permettre de conclure sur l'effet de l'action éducative. Il serait alors plus judicieux d'élaborer ensemble l'évaluation de M. MARIE-JOSEPH et d'utiliser les résultats de cette évaluation dans notre mémoire.

L'observation sera également une méthode utilisée lors de la/les journée(s) de l'action éducative. Cette méthode de recueil d'informations a le mérite d'être « discrète » et donc de ne pas mettre les enfants dans une situation inconfortable. Il faudra alors définir des critères « mesurables », bien que très subjectifs comme par exemple la participation ou encore la motivation des élèves. Il s'agit ensuite de distinguer si l'absence de motivation est due à un manque d'attrait pour l'activité ou à une incompréhension de la langue française. L'observation demandera également à ce que les experts soient en retrait dans l'activité menée, ce qui est encore à définir dans notre étude.

Pour conclure, cet extrait d'ouvrage est très inspirant et permettra sans doute, dans une lecture plus approfondie et axée sur les points d'intérêt du lecteur, comme le souhaite les auteurs dès le préambule, de fixer une méthode d'enquête scientifiquement valide et riche d'informations.

Jouer avec l'imagier pour l'inclusion des élèves allophones

Hakim DRIDI, Nadia MAGHFOUR, Dimitri MARIE-JOSEPH,
Jérémy SOISSONS, Lauréna SOUBEYRAND.

Sous la direction de Jean-Yves VANNIER directeur de mémoire.

Mots-clés : Allophone, Inclusion, EANA, Compétences professionnelles, Imagier, Jeu, Vocabulaire de spécialité, CAP, Lycée professionnel, Innovation pédagogique

L'école inclusive est une priorité du ministère de l'Education nationale. Elle revêt un enjeu capital : assurer à tous les élèves une scolarité de qualité grâce à une prise en charge de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs.

Dans le cadre de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui promulgue « une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun », l'inclusion des élèves allophones en lycée professionnel et technologique est essentielle. Il est demandé à l'École et aux professeurs de s'adapter à la diversité des élèves. L'inclusion renforce la quatrième compétence commune à tous les professeurs et personnels de l'éducation citée dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : "Prendre en compte la diversité des élèves".

En région parisienne, depuis les années 2000, le nombre d'élèves allophones ne cesse d'augmenter. Cette augmentation se heurte à des difficultés liées à la formation des enseignants et est préjudiciable aux élèves. Professeurs en lycées professionnels et technologiques, nous sommes témoins de l'augmentation du nombre d'élèves allophones de plus de 16 ans qui intègrent des études courtes comme le CAP Monteur des Installations Sanitaires (MIS) du lycée Louis Blériot de Suresnes ou le CAP Maintenance des Véhicules Automobiles (MVA) du lycée Arthur Rimbaud de Garges-lès-Gonesse.

Ces cursus courts et axés sur la pratique permettent de placer les élèves allophones dans une situation de réussite liée à la pratique de gestes professionnels répétitifs, mimés, mais qui nécessitent néanmoins une certaine maîtrise de la langue française. Dans l'objectif de professionnalisation rapide des élèves, le vocabulaire de spécialité est un axe de travail à part entière.

C'est pourquoi, dans le but de mobiliser les compétences langagières, nous avons proposé un jeu inspiré de l'imagier très utilisé dans l'enseignement primaire tout comme dans l'alphabétisation des adultes. Nous avons imaginé un jeu de 7 familles alliant image d'objets, terme en français et dans les langues maternelles des élèves allophones. Nous avons souhaité enquêter sur l'inclusion des élèves et leur progression dans la maîtrise de la langue française par des questionnaires.

Contraints par la situation actuelle, nous avons pu mettre en place des questionnaires à distance via l'application Quizlet qui a aussi été support de notre action. L'enquête sur l'inclusion qui a été au cœur de notre sujet mais non transposable à distance a dû être abandonnée mais reste néanmoins une de nos principales préoccupations.