



HAL
open science

Activités métalinguistiques autour du lexique : un outil d'autonomie pour les élèves allophones

Florence Champion

► **To cite this version:**

Florence Champion. Activités métalinguistiques autour du lexique : un outil d'autonomie pour les élèves allophones. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02959319

HAL Id: dumas-02959319

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02959319v1>

Submitted on 6 Oct 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.



Activités métalinguistiques autour du lexique : un outil d'autonomie pour les élèves allophones

**Florence
CHAMPION**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Activités métalinguistiques autour du lexique : un outil d'autonomie pour les élèves allophones

**Florence
CHAMPION**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Mes remerciements les plus chaleureux vont aux jeunes migrants isolés que j'ai rencontrés sur mon parcours. Ces élèves qui chaque jour surmontent d'innombrables obstacles et qui ont encore l'énergie de mettre leur intelligence au service de l'apprentissage ardu de la langue française avec enthousiasme et détermination m'ont réellement impressionnée.

Où que les vents mauvais de la crise actuelle les aient menés, mes pensées sont pour eux et ce travail veut leur rendre hommage.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : ..Florence.....

NOM : ..CHAMPION.....

DATE : ..12/07/2020.....

Sommaire



| | |
|--|-----------|
| | 1 |
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 8 |
| Partie 1 - Présentation du public et du contexte du stage | 10 |
| CHAPITRE 1. LA SCOLARISATION DES MINEURS NON ACCOMPAGNES EN FRANCE..... | 11 |
| 1. LES MINEURS NON ACCOMPAGNES : EVOLUTION ET CARACTERISTIQUES DE CE PUBLIC | 11 |
| 2. LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL DES MNA | 17 |
| 3. LA POURSUITE DE LA SCOLARITE | 20 |
| CHAPITRE 2. PRESENTATION DU CONTEXTE DU STAGE..... | 23 |
| 1. L'EREA-LEA PIERRE RABHI A CLAIX | 23 |
| 2. LES OBJECTIFS DU STAGE | 29 |
| Partie 2 - Cadrage théorique | 34 |
| CHAPITRE 3. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE EN L2 : | 35 |
| 1. DEFINIR L' « OBJET » LEXIQUE..... | 35 |
| 2. L'ACQUISITION DU LEXIQUE EN L2 | 41 |
| 3. ENSEIGNER LE LEXIQUE : LES APPORTS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE | 46 |
| CHAPITRE 4. MNA : QUELS PROFILS D'APPRENANTS ET QUELS BESOINS ? | 51 |
| 1. NSA, PSA RELEVANT DE L'ALPHABETISATION ET DE LA POST-ALPHABETISATION | 51 |
| 2. ELEVES SCOLARISES ANTERIEUREMENT DE NIVEAU ELEMENTAIRE EN FLE | 52 |
| 3. ELEVES SCOLARISES ANTERIEUREMENT DE NIVEAU INDEPENDANT EN FLE..... | 53 |
| 4. ELEVES PORTEURS DE HANDICAP | 54 |
| 5. QUEL ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS POUR LES MNA ? | 54 |
| Partie 3 - Propositions pour la mise en place d'une « démarche lexicque » commune | 56 |
| CHAPITRE 5. ELABORATION D'UN PROJET D'INTERVENTION | 57 |
| 1. L'ENQUETE DE TERRAIN : OBSERVATIONS EN CLASSE ET QUESTIONNAIRES | 57 |
| 2. ANALYSE DES DONNEES | 57 |
| 3. ELABORATION D'UN PROJET D'INTERVENTION AXE SUR L'ACQUISITION DU LEXIQUE | 63 |
| 4. DE LA LISTE DE VOCABULAIRE AU CCF | 68 |
| CHAPITRE 6. PROPOSITIONS A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS..... | 73 |
| 1. PROPOSITION D'UNE DEMARCHE COMMUNE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS | 73 |
| 2. PROPOSITION D'UNE DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LE CADRE DU COURS DE FLE. | 76 |
| 3. RETOUR DES ENSEIGNANTS. | 78 |
| Conclusion..... | 79 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Bibliographie..... | 81 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 83 |
| Table des illustrations..... | 84 |
| Table des annexes..... | 85 |
| Table des matières..... | 102 |

« “C’est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre.” Voilà l’opinion de R. Galisson (1981 : 41), opinion qui est partagée par bien des auteurs. » Bogaards (1994 : 162)

Introduction

Urgence, c'est le mot qui revient constamment lorsqu'on se penche sur la situation de ces jeunes qu'on rassemble aujourd'hui sous le sigle MNA, pour Mineurs Non Accompagnés, mais qui furent aussi appelés MIE (Mineurs Isolés Etrangers). Différentes appellations dans le temps mais une même réalité sur le terrain : l'urgence. Urgence sociale en premier lieu car leur situation est extrêmement précaire en raison de leur statut de migrants, de leur jeune âge et de l'isolement dans lequel ils se trouvent. La mise à l'abri de ces mineurs est d'ailleurs un devoir aux termes de la convention internationale des droits de l'enfant à laquelle la France a adhéré en 1990.

Urgence scolaire ensuite puisque que c'est en grande partie au sein de l'éducation nationale que se nouera, ou pas, le « pacte d'intégration » entre les migrants et le pays d'accueil. Par « pacte d'intégration » il faut comprendre tout un ensemble d'engagements réciproques, explicites ou non, qui lient ces jeunes à la société dans laquelle ils sont accueillis. Si une scolarité leur est « offerte » en France, une des contreparties attendues est qu'ils parviennent rapidement à une bonne maîtrise de la langue. Paradoxalement, plus ils arrivent âgés et plus le temps qui leur sera accordé pour parvenir à développer ces nouvelles compétences sera court, alors même que les études montrent qu'une langue s'acquiert d'autant plus aisément qu'on l'aborde précocement.

Pour répondre à ces urgences, les enseignants qui viendront à la rencontre de ce public disposent des outils traditionnels de leur profession. Ils vont toutefois devoir effectuer des choix stratégiques en raison des fortes contraintes qui pèsent sur le parcours scolaire MNA. Miser sur l'étude du lexique dans ce contexte semble particulièrement pertinent. Au tout début de l'apprentissage d'une langue, les premières tentatives de communication se font souvent sans syntaxe, jamais sans lexique. « Du côté de l'apprenant, le lexique semble une évidence, c'est une demande première » (Calaque, David, 2004 : 62). Car le lexique constitue un instrument de prise sur le réel. Savoir nommer, c'est déjà s'approprier. Et la possibilité de s'approprier un environnement nouveau est particulièrement réconfortante pour des jeunes qui ont été complètement déracinés.

La question qui retiendra donc notre attention tout au long de ce mémoire est celle des moyens qui peuvent permettre de soutenir et de guider ces apprenants à profil très particulier dans l'acquisition du lexique. Nous tenterons de déterminer si certaines activités

métalinguistiques autour du lexique peuvent constituer un outil d'autonomie pour les élèves allophones.

Dans une première partie, nous donnerons des éléments permettant d'appréhender le profil singulier des MNA dans une perspective nationale puis régionale afin de prendre la mesure des multiples contraintes qui pèsent sur eux et sur leurs enseignants. Puis nous présenterons le contexte dans lequel s'est déroulé le stage qui a permis le recueil des données présentées dans ce mémoire.

La deuxième partie sera consacrée à un cadrage théorique ayant pour objectif de faire une synthèse des connaissances qui, en matière de didactique du lexique et en psychologie cognitive, sont susceptibles de constituer des leviers d'apprentissage pour le public qui nous intéresse. Ce « tour d'horizon théorique » sera complété par une typologie des divers profils d'apprenants que l'on rencontre parmi les MNA.

Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats des observations et des enquêtes réalisées sur le terrain pour déboucher sur des propositions pour la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement du lexique pour des MNA engagés dans des cursus professionnels courts.

Partie 1

-

Présentation du public et du contexte du stage

Chapitre 1. La scolarisation des Mineurs Non Accompagnés en France

1. Les Mineurs Non Accompagnés : évolution et caractéristiques de ce public

Dans les années 90, un nouveau public de migrants apparaît en Europe. Il s'agit de mineurs qui se retrouvent sans parent ou sans tuteur légal hors de leur pays d'origine. En France ils sont d'abord, aux termes de la loi française¹, des Mineurs Non Accompagnés (désormais MNA) et sont définis comme suit :

« La personne est considérée comme isolée lorsque aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national ou ne le prend effectivement en charge et ne montre sa volonté de se voir durablement confier l'enfant [...] »

Généralement la littérature consacrée aux publics allophones présente des typologies en rapport avec les besoins en termes de maîtrise de la langue française. Ainsi on trouve chez Gloaguen-Vernet la typologie suivante : « Publics relevant de l'alphabétisation, Publics relevant du “post-alpha et FLE débutant”, Publics relevant d'une pédagogie FLE à un niveau élémentaire ou avancé, Publics relevant du FLS » (2009 : 5). Une présentation de ces différents profils d'apprenants du français sera proposée au chapitre 4. Mais, dans cette première approche de la question des MNA, nous nous attacherons plutôt à exposer les caractéristiques qui permettent de dégager des spécificités communes à l'ensemble de ce public.

1.1. Evolution du public MNA

Pour mesurer l'urgence à prendre en compte la question de l'accueil et de la scolarisation des MNA, il suffit d'observer l'évolution quantitative de ce public sur les dernières années.

¹ Arrêté du 17 novembre 2016 pris en application du décret no 2016-840 du 24 juin 2016 relatif aux modalités de l'évaluation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille.

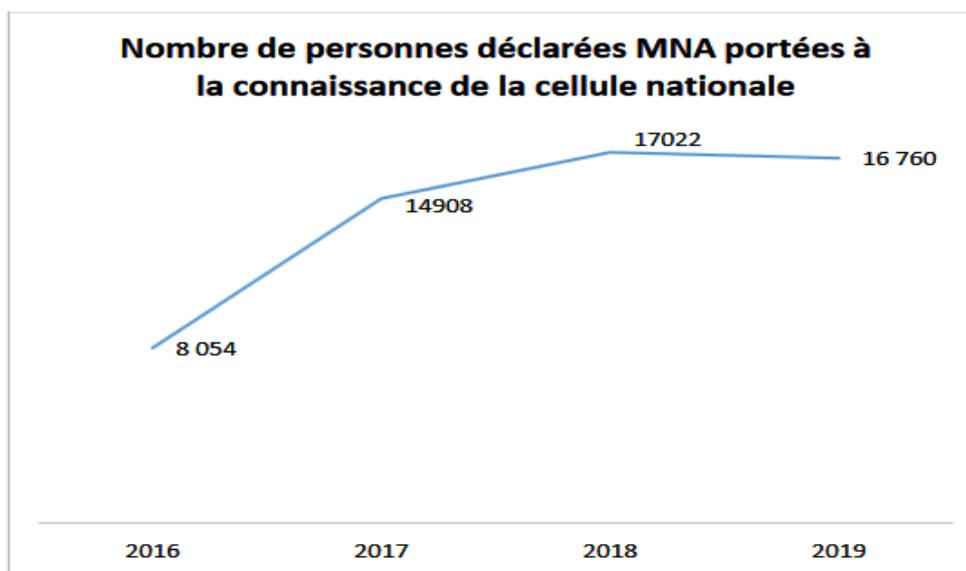


Figure 1. Evolution du nombre de MNA en France.²

Le Rapport de la mission bipartite de réflexion sur les mineurs non accompagnés du 15 février 2018 indique que :

« d’après les chiffres du ministère de la justice, 14 908 nouveaux mineurs non accompagnés ont été confiés aux départements sur décision judiciaire en 2017. Le nombre de MNA intégrant les dispositifs de protection de l’enfance a triplé entre 2014 et 2017. » (IGAS, 2018 : 3)

Selon le rapport 2019 de la Mission MNA (MMNA) de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse : « Après les augmentations de 85% en 2017 et de 14% en 2018, une légère baisse de 1,5 % est constatée en 2019.» (DPJJ, 2019 : 7)

Cette situation se reflète bien entendu au plan local et bien qu’il soit extrêmement difficile de trouver des données récentes, précises et fiables sur le sujet, nous citerons un rapport rédigé en mars 2019 sur les Mineurs non accompagnés par la Mission d’information des élus des groupes de gauche au Département de l’Isère dans lequel on trouve un certain nombre de données de terrain :

« D’après les informations que nous avons pu obtenir des services départementaux, du 1^{er} janvier au 6 novembre 2018, 1727 jeunes se sont présentés comme mineurs au Département de l’Isère. En Isère, la «file active», c’est-à-dire les jeunes pris en charge par le Département, était en juillet 2018 d’environ 900 mineurs (Propos recueillis lors de l’entretien avec l’Adate à cette période). » (Mission d’information, 2019 : 14)

² Graphique tiré du Rapport d’activité 2019 - Mission Mineurs non accompagnés de la DPJJ (2019 : 7)

1.2. Caractéristiques du public MNA

Les données concernant les MNA évoluent chaque année et fluctuent parfois fortement en raison de l'actualité internationale et des conditions de vie dans les zones de départ. Les chiffres cités dans ce chapitre proviennent en grande majorité des rapports 2018 et 2019 de la Mission MNA (MMNA) de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).

1.2.1. Age/sexe

Dans leur grande majorité les MNA sont âgés de plus de 16 ans au moment de leur arrivée en France. Sachant que leur prise en charge par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (désormais ASE) et donc leur scolarisation dépend de leur statut de mineur, cette donnée est capitale pour bien comprendre les contraintes qui pèsent sur ces élèves. Et la première de ces contraintes est le temps : en 2 ou 3 ans en moyenne, ils vont devoir assimiler une nouvelle langue, s'adapter au système scolaire français et acquérir des compétences professionnelles.

| Age | 2019 | % 2019 | 2018 | % 2018 | 2017 | % 2017 | 2016 | % 2016 |
|--------------|---------------|----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|--------------|----------------|
| - 10 ans | 20 | 0,12% | 28 | 0,16 % | 46 | 0,31 % | 21 | 0,26 % |
| 10 – 12 ans | 117 | 0,70% | 95 | 0,56 % | 113 | 0,76 % | 129 | 1,60 % |
| 13 – 14 ans | 1 526 | 9,11% | 1 808 | 10,62 % | 1 669 | 11,20 % | 1 105 | 13,72 % |
| 15 ans | 5 178 | 30,89% | 5 561 | 32,67 % | 4 171 | 27,98 % | 2 074 | 25,75 % |
| 16 ans | 7 647 | 45,63% | 7 495 | 44,04 % | 6 662 | 44,69 % | 3 575 | 44,39 % |
| 17 ans | 2 272 | 13,56% | 2 035 | 11,94 % | 2 247 | 15,07 % | 1 150 | 14,28 % |
| Total | 16 760 | 100,00% | 17 022 | 100,00 % | 14 908 | 100,00 % | 8 054 | 100,0 % |

Figure 2 : nombre de MNA répartis par tranche d'âge – tableau extrait du rapport MMNA (DPJJ, 2019 : 8)

Au plan local quelques particularités peuvent être constatées :

« En Isère, la majorité des jeunes (76%) est âgée de 16 et 17ans. 35% des MNA ont 17 ans (contre 14% au niveau national). En Isère, seuls 6% sont évalués entre 10 et 14 ans alors que la moyenne nationale est de 30%. » (Mission d'information, 2019 : 14)

Par ailleurs ce public se distingue par une très forte disparité entre les genres. Même si les chiffres les plus récents font état d'une légère augmentation de la proportion de filles, la grande majorité des MNA sont des garçons :

« Répartition par genre : • 2017: 95,8 % de garçons (soit 14 296), et 4,1% de filles (soit 612) • 2018: 95,4% de garçons (Soit 16 255) et 4.45% de filles (soit 758) En 2018, la proportion de filles a augmenté de 23,8% par rapport à l'exercice 2017. Une tendance contraire aux années précédentes, laissant

penser que davantage de jeunes filles quittent leur pays d'origine et sont prises en charge par les services de l'aide sociale à l'enfance » (DPJJ, 2018 : 5)

Cette très forte masculinisation est porteuse de problématiques propres dans le cadre d'une scolarisation en France d'autant plus que la majorité des enseignants y sont en réalité des enseignantes. Les jeunes migrants, souvent issus de cultures où les rôles sociaux sont très genrés et où les inégalités femme/homme sont importantes, peuvent éprouver des difficultés à s'inscrire dans un rapport pédagogique avec une enseignante.

1.2.2. Origine

Selon le rapport de la mission bipartite de réflexion sur les mineurs non accompagnés du 15 février 2018, la situation de la France est particulière :

« Les MNA, [...], sont principalement originaires de pays francophones d'Afrique subsaharienne. En 2017, trois pays représentaient plus de 60 % des arrivants : la Guinée, la Côte d'Ivoire et le Mali. En revanche, moins de 5 % des jeunes arrivés en France en 2017 étaient originaires d'Afghanistan alors qu'à l'échelle européenne plus de 50 % des MNA sont afghans. L'origine géographique des arrivants suggère que le facteur économique et linguistique joue un rôle important dans les motifs qui conduisent un jeune à s'exiler pour rejoindre la France. Il en résulte que peu de MNA en France sont éligibles au statut de réfugié. » (2018 : 26)

La situation est tout à fait comparable au plan local puisqu'en 2018, le rapport de la DPJJ (2018 : 15) indique que parmi les personnes reconnues MNA pour la région Auvergne Rhône Alpes, 38% sont originaires de Guinée, 19% de Côte d'Ivoire, 18% du Mali, 3% d'Algérie et 3% d'Albanie.

Il faut toutefois noter que, concernant les pays d'origine des migrants, des variations importantes peuvent être observées d'une année sur l'autre en fonction de l'actualité internationale.

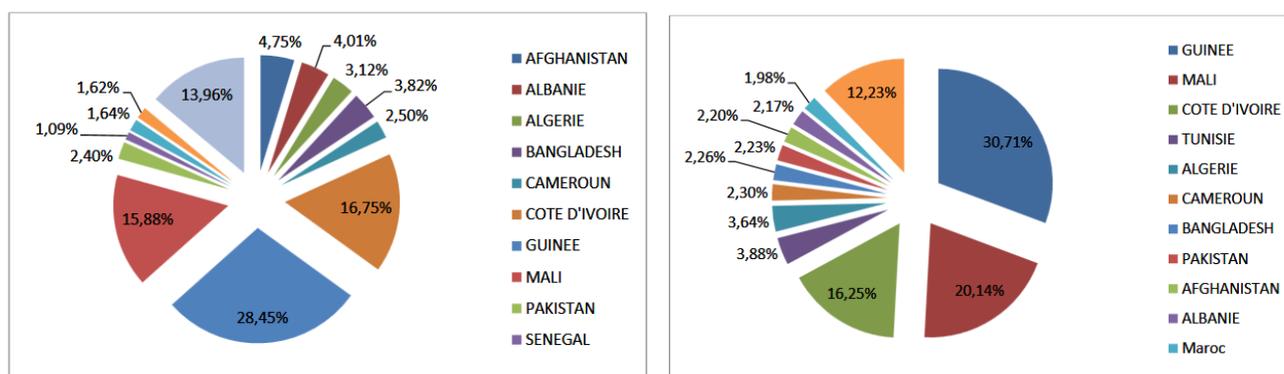


Figure 3 : Pays d'origine des MNA arrivés en France en 2017 et 2018 - graphiques extraits du rapport MMNA (DPJJ, 2018 : 7)

Bien que majoritairement issus de pays ayant un rapport étroit avec la francophonie, il ne faut toutefois pas conclure hâtivement que ces jeunes aient atteint un niveau expérimenté, ni même indépendant en français au sens défini par le CECRL. Au contraire, nombreux sont ceux qui ne disposent que de compétences élémentaires ou ne sont pas du tout francophones. Nous y reviendrons un peu plus tard lorsque nous aborderons la question de leur scolarité antérieure.

1.2.3. Profils migratoires et causes de l'isolement

Les facteurs qui poussent les jeunes migrants à quitter leur pays d'origine sont de plusieurs ordres. Certains s'exilent pour échapper à une situation sociale ou politique dégradée : conflits géopolitiques, inter-ethniques, déficit démocratique des régimes, violations des droits de l'Homme et de l'enfant, extrême pauvreté... Pour d'autres c'est la situation familiale qui provoque l'exil : deuils, conflits familiaux, exploitation... En conséquence, certains mineurs sont mandatés par leur famille pour aller chercher à l'étranger les ressources (financières ou en matière de santé et d'éducation) qui font défaut dans le pays d'origine tandis que d'autres sont des fugueurs tentant d'échapper à des violences familiales ou des mineurs errants privés de toute attache familiale. Souvent les mineurs sont isolés dès le départ de leur parcours migratoire par obligation ou par stratégie familiale mais parfois l'isolement est une conséquence de difficultés rencontrées en cours de route. Par exemple, il n'est pas rare qu'ils se retrouvent en situation d'isolement en France après avoir vainement tenté de rejoindre des membres de leur famille ayant déjà migré dans un autre pays, souvent l'Angleterre dont les frontières sont particulièrement difficiles à franchir.

Par ailleurs, il existe des facteurs d'attraction vers la France des MNA. Ils sont économiques, culturels, liés à la langue ou à la possibilité de scolarisation. Le lien historique existant avec les anciennes colonies françaises, notamment en Afrique de l'ouest, explique une tradition de migration de ressortissants de pays tels que la Guinée, la Côte d'Ivoire ou le Mali. Dans une synthèse de 2013 qui présente une typologie très complète des profils migratoires des MNA, Etiemble et Zanna soulignent que « les mineurs isolés ne s'inscrivent pas d'emblée dans une logique de demande de protection institutionnelle » (2013 : 13) mais que de plus en plus souvent ces jeunes poursuivent « une forme de quête plus personnelle, cherchant à se réaliser à travers la migration en tant qu'individu. » (2013 : 14) Cette réflexion recoupe une observation relevée dans le rapport de la mission bipartite de réflexion sur les mineurs non accompagnés et déjà citée plus haut :

« peu de MNA en France sont éligibles au statut de réfugié. » (2018 : 26) On peut donc légitimement penser que, pour un grand nombre de ces jeunes, la donnée du temps limité, celui qu'offre leur statut temporaire de mineur, est bien intégrée et qu'ils en tiennent compte dans les choix de parcours scolaire ou professionnalisant qu'ils sont amenés à faire.

Malgré de grandes disparités individuelles, ce qu'il faut retenir de ces profils migratoires c'est qu'ils ont pour corolaire des profils singuliers d'apprenants caractérisés par une grande détermination à atteindre les buts fixés et, à la fois, par une grande fragilité psychologique. Cette dimension psychologique ne pourra être ni négligée, ni minimisée lorsqu'il s'agira de s'adresser à ces jeunes en tant qu'élèves et de comprendre leur rapport aux apprentissages.

1.2.4. Scolarisation antérieure

Si les situations individuelles vis-à-vis de la scolarisation antérieure sont très disparates, on peut toutefois dégager quelques traits récurrents.

En raison de leur origine sociale, du contexte politique et social plus ou moins perturbé dans le pays d'origine, de la durée du parcours migratoire avant l'arrivée en France, le parcours scolaire des MNA est presque systématiquement marqué par des ruptures de plus ou moins longue durée. Cette scolarité chaotique se traduit par de nombreuses lacunes dans les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, numération, calcul...). Estève et Coron font le constat que « la majorité d'entre eux est allophone : la langue française n'est pas leur langue première, mais plus souvent, pour ceux qui ont une compétence dans cette langue à leur arrivée, une langue de scolarisation ou une lingua franca. Leur bagage scolaire est assez faible : 40% d'entre eux n'ont pas été ou peu scolarisés antérieurement, 25% ont atteint un niveau primaire et 35% un niveau collège. La majorité d'entre eux présentent donc de faibles compétences en littéracie. » (Estève & Coron, 2019 : 7)

De plus, au long de leur parcours migratoire, les MNA ont pu être scolarisés dans d'autres langues que leur langue première ou que le français. Par exemple, nombre de jeunes migrants passés par l'Italie s'y sont retrouvés bloqués et y ont été scolarisés pendant plusieurs mois avant de pouvoir poursuivre leur parcours vers la France.

Par ailleurs, les systèmes scolaires qu'ils ont fréquentés sont parfois radicalement différents du système scolaire français en ce qui concerne l'organisation et les attentes vis-à-vis des apprenants. Par exemple, les MNA originaires d'Afrique de l'ouest ont pu être

scolarisés dans des écoles coraniques dont le fonctionnement est très éloigné de la pédagogie pratiquée dans les classes françaises.

En conséquence, le fait qu'ils soient originaires de pays où le français a un statut de langue officielle ou de langue de scolarisation ne constitue pas en soi une preuve de leur maîtrise du français. En général, même s'ils ont des connaissances et des compétences dans cette langue, il s'agit surtout de compétences à l'oral et souvent limitées à des échanges du quotidien. En définitive, ils maîtrisent généralement mal le français qui va leur être indispensable pour suivre une scolarité en France.

2. Les dispositifs d'accueil des MNA

Pouvoir établir sa minorité est un enjeu crucial pour les jeunes migrants car en France la loi offre un statut protecteur aux mineurs. Selon une étude récente sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) :

« Seule une part réduite des jeunes se déclarant mineurs non accompagnés (MNA) sont effectivement reconnus comme tels et pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Ils doivent attendre la reconnaissance de leur minorité avant de pouvoir réaliser le bilan d'accueil avec le CASNAV ou le CIO, ce qui diffère l'accès à une scolarisation. » (Armagnague & Rigoni, 2018 : 7)

2.1. La prise en charge sociale

L'évaluation de la minorité des migrants arrivant sur le sol français relève de la responsabilité conjointe de l'état et des départements.

On constate actuellement une importante disparité de prise en charge sur le territoire selon les politiques départementales. Si l'Etat tente d'harmoniser les pratiques par la mise en œuvre d'un système national de répartition, les départements restent maîtres de leur politique et des méthodes d'évaluation retenues. Par exemple certains départements ont systématiquement recours aux très controversés tests osseux qui malgré une apparente objectivité scientifique sont en réalité peu fiables. D'un département à l'autre, les taux de reconnaissance de minorité peuvent varier de 9 à 100% selon le rapport de la mission bipartite de réflexion sur les mineurs non accompagnés (DPJJ, 2018 : 5). Ces disparités entraînent de nombreux recours devant le juge des enfants, recours qui allongent considérablement les délais de prise en charge et la rupture de scolarisation.

D'autre part, les délais de traitement des dossiers sont très variables bien qu'ils soient a priori encadrés par les textes. Toujours selon le rapport de DPJJ, « la sollicitation

massive des équipes d'évaluation conduit à un allongement du recueil provisoire d'urgence bien au-delà du délai de cinq jours prévu par le code de l'action sociale et des familles (CASF). Ainsi, selon les estimations de l'ADF³, la durée moyenne d'évaluation était de 40 jours en novembre 2017. » (2018 : 4) Enfin, un système de répartition des MNA entre les départements a été mis en place pour éviter la saturation de l'accueil social et scolaire dans les zones d'arrivée des migrants. Si bien qu'une fois sa minorité reconnue un jeune pourra être orienté vers un département autre que celui dans lequel sa demande a été déposée initialement.

Ces quelques données réglementaires n'ont pas pour ambition de dresser un tableau exhaustif des procédures légales concernant les MNA mais plutôt de montrer que la complexité de ces mesures constitue un premier facteur de retard dans la prise en charge scolaire, conduisant à l'allongement d'une période de déscolarisation qui a déjà pu durer plusieurs mois.

2.2. La prise en charge scolaire

2.2.1. L'évaluation et le positionnement

Une fois leur minorité établie, les mineurs relèvent de la compétence de l'ASE qui gère leur hébergement soit en foyer, soit en famille d'accueil. Ils sont ensuite présentés au CASNAV⁴ ou au CIO⁵ pour une évaluation de leurs compétences en français et en mathématiques. Suivant les résultats de ces tests de positionnement, le CIO émet une préconisation d'affectation. C'est ensuite la DSDEN⁶ qui affecte les jeunes dans les établissements, collèges ou lycées.

2.2.2. Les dispositifs de premier accueil

Des dispositifs d'accueil des élèves allophones arrivants existent dans l'Education Nationale depuis les années 1970 mais ils se sont renforcés et diversifiés pour faire face à l'augmentation constante et rapide de ce public dans la dernière décennie. Le principe, fortement réaffirmé ces dernières années dans les textes réglementaires, est celui de l'inclusion en Classe Ordinaire (désormais CLO). Dès leur arrivée dans les établissements

³ ADF : Assemblée des Départements de France

⁴ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

⁵ CIO : Centre d'Information et d'Orientation

⁶ DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

d'accueil, les élèves allophones sont inscrits en CLO et affectés à titre temporaire dans un des dispositifs d'accompagnement décrits plus bas. L'objectif est de leur permettre de suivre le plus rapidement possible l'intégralité des enseignements de la CLO de leur tranche d'âge.

Les dispositifs d'accompagnements sont divers. Les élèves y sont affectés en fonction de leurs besoins mais aussi, bien souvent, en fonction des capacités d'accueil. Nous en donnerons ici un bref aperçu :

- Les UPE2A : ces Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants fonctionnent a priori en inclusion depuis la circulaire de 2012 de l'Education Nationale : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. ». En réalité, sur le terrain, cette pratique de l'inclusion est encore loin d'être généralisée. Toujours selon cette circulaire :

« Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture.» (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : np).

Ces dernières années un nouveau type de dispositif s'est déployé pour faire face à l'afflux de mineurs peu ou pas scolarisés antérieurement. Il s'agit des UPE2A-alpha qui reçoivent les élèves relevant de l'alphabétisation et qui restent des dispositifs fermés ne fonctionnant pas sur le principe de l'inclusion.

Il est enfin précisé dans la circulaire que dans le « cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans », ces derniers ne relevant pas de l'obligation d'instruction, pourront bénéficier de ces structures d'accueil « autant que faire se peut ». Autant dire que dans bien des cas les plus de 16 ans ne pourront pas y accéder. C'est pourquoi on retrouve souvent les MNA, qui sont nombreux à avoir plus de 16 ans au moment de leur affectation, dans d'autres dispositifs publics ou privés.

- Autre dispositif public d'accueil : la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), destinée à l'origine à permettre l'accès au diplôme et à la qualification des jeunes en situation de décrochage, joue actuellement un rôle important dans la prise en charge des MNA en particulier lorsque les dispositifs d'accueil dédiés sont saturés.
- Dispositifs privés d'accueil et d'accompagnement : si aucune autre prise en charge n'a pu être mise en place, ce sont parfois des associations qui prennent le relais en proposant des cours d'alphabétisation ou de français. Il arrive même que certaines prennent à leurs frais la scolarisation des MNA dans des établissements privés d'enseignement.

3. La poursuite de la scolarité

De quelque nature qu'ait été la première prise en charge scolaire des MNA, elle a duré généralement une année scolaire dans le meilleur des cas. Nous avons montré précédemment que la complexité des procédures initiales d'évaluation pouvait provoquer d'importants retards de scolarisation si bien qu'il est relativement fréquent que les MNA n'aient pu bénéficier que de quelques mois d'accueil dans un dispositif adapté.

3.1. La question de l'orientation

En 2002 puis de nouveau en 2012, les textes officiels insistaient sur le fait que toutes les orientations devaient rester possibles pour les élèves allophones :

« Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.» (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : np)

Dans les faits, on retrouve principalement les élèves sortant des dispositifs d'accueil destinés aux allophones dans les formations professionnalisantes courtes. Pour les MNA, dans la majorité des cas, cela correspond à un choix stratégique lié à la nécessité d'obtenir rapidement une qualification et un emploi. En effet, l'obtention d'un emploi stable dans des branches professionnelles en sous-effectif constitue quasiment l'unique chance d'obtenir un titre de séjour et d'envisager un avenir sur le sol français. Cependant,

le recours à la procédure d'orientation informatisée AFFELNET⁷ induit bien souvent une orientation par défaut qui ne prend en compte ni les attentes ni les compétences réelles des MNA. Ainsi les élèves, demandeurs d'une formation professionnelle déterminée, sont très souvent affectés dans un secteur très éloigné de celui qu'ils envisageaient au départ. Par exemple, ils ont de grandes difficultés à accéder aux filières de l'hôtellerie-restauration alors que ce secteur professionnel est en recherche permanente de personnel et sont orientés vers des formations en sous-effectif mais qui ne proposent pas forcément de débouchés sur le marché de l'emploi. Pourtant, les qualités de ces jeunes sont appréciées par les différents acteurs du monde professionnel. Selon le rapport 2017 de la DPJJ :

« Le Mouvement des entreprises de France (MEDEF), en lien avec le réseau de Centres de Formation d'Apprentis, a élaboré un « parcours d'insertion » afin de garantir un encadrement du jeune suffisant, un accompagnement et une démarche d'apprentissage du métier, notamment pour les métiers où il existe une pénurie d'apprentis mais où la demande des entreprises est forte. Les premiers résultats sont encourageants pour les MNA : forte satisfaction des entreprises quant à leur comportement (savoir-être, assiduité, motivation), forte motivation (tant en termes professionnels que d'intégration), autonomie renforcée (salaire lié à l'apprentissage).» (2017 : 23)

3.2. Les filières professionnelles : CAP et Bac Professionnel

Dès 2002, les textes officiels de l'Education Nationale incitent à orienter les élèves allophones vers les filières professionnelles courtes ainsi que vers des structures proposant une prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers :

« Dans l'enseignement professionnel, le développement de l'offre de formation en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en lycée professionnel, qui permet de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics accueillis par la mise en place de cursus de formation de durée variable (un an à trois ans), constitue une possibilité de scolarisation intéressante pour ces élèves. On mettra par ailleurs à profit les dispositifs prévus pour les élèves n'ayant qu'une faible maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'écriture.» (Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : np)

Il n'existe pas, à notre connaissance, de statistique fiable concernant le nombre de MNA inscrits dans ces filières, toutefois on trouve quelques indications dans une note récente de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance : « Parmi les élèves allophones scolarisés en lycée, 46% sont inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle » (DEPP, 2019 : 4). Ce pourcentage concerne l'ensemble des allophones.

⁷ AFFELNET : AFFectation des ELèves par le NET

Pour les MNA qui sont sans soutien de famille et engagés dans une course contre la montre avant la majorité, ce pourcentage est vraisemblablement beaucoup plus élevé. D'ailleurs dans un mémoire datant de 2017, S. Girard notait que selon le CASNAV de Grenoble « durant l'année scolaire 2015-2016, environ 80% des élèves allophones ont choisi une orientation en lycée professionnel dans la région Auvergne-Rhône Alpes ». (2017 : 16)

Au regard des enjeux, on comprend bien pourquoi les formations de CAP ou éventuellement de Bac Professionnel constituent des débouchés particulièrement attractifs pour les MNA. Toutefois, ces parcours comportent de nouvelles matières d'enseignement qui sont axées sur des compétences professionnelles, en plus des compétences scolaires traditionnelles, ce qui va imposer de nouveaux efforts d'adaptation aux élèves. En particulier, les vocabulaires relatifs aux divers champs professionnels vont devoir être assimilés dans un temps où le vocabulaire scolaire n'est pas encore complètement acquis et où la maîtrise des autres compétences langagières, notamment à l'écrit, est loin d'être consolidée.

Chapitre 2. Présentation du contexte du stage

Depuis quelques années, tous les établissements proposant des formations de niveau CAP ou Bac Professionnel ont vu augmenter la proportion d'élèves allophones dans leurs effectifs. Sur le bassin grenoblois, il n'est pas exceptionnel d'observer des classes de CAP dont plus de 80% des élèves sont allophones et souvent MNA. Actuellement, à l'Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (désormais EREA) Pierre Rabhi de Claix, environ 50% des effectifs des CAP sont composés d'élèves allophones dont une grande partie sont des MNA.

1. L'EREA-LEA Pierre Rabhi à Claix

Fondé en 1973, cet établissement est aujourd'hui un EREA composé d'un collège/lycée professionnel situé sur la commune de Claix dans le sud grenoblois. La vocation première de cet établissement, à savoir l'accueil d'élèves relevant de l'enseignement adapté, en fait un terrain de stage particulièrement riche en raison de l'organisation particulière de ses enseignements et de l'accompagnement proposé aux jeunes.

L'établissement accueille 132 élèves dont 51 internes et 85 demi-pensionnaires. Il a la particularité d'être une S.E.G.P.A. (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) avec un internat et plusieurs formations professionnelles et il prend en charge des élèves présentant des difficultés d'apprentissage sérieuses et durables.

L'EREA dispose également d'une U.L.I.S. lycée (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) qui assure le suivi des élèves en situation de handicap ou souffrant de maladies invalidantes dans les quatre formations proposées au niveau CAP.

Ce sont ces quatre formations de niveau CAP 1 et 2 qui accueillent également les MNA. Les deux premières relèvent du Ministère chargé de l'Education Nationale tandis que les deux CAP axés sur le domaine agricole relèvent du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. Dans toutes ces classes, les effectifs sont allégés en raison de la présence d'élèves à profil particulier (maximum 15 élèves par classe). Pour la même raison, plusieurs Auxiliaires de Vie Scolaire (désormais AVS) sont présents pendant les cours pour assurer un accompagnement individualisé. Nous verrons par la suite que ces intervenants jouent un rôle important auprès des MNA. Enfin, le parcours de chaque élève est suivi et évalué régulièrement dans le cadre des Equipes de Suivi de Scolarisation (ESS) à l'occasion desquelles les enseignants peuvent faire la synthèse des informations

concernant un élève. Les dispositifs que nous venons de décrire sont communs aux établissements relevant de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS) et s'avèrent particulièrement adaptés au suivi d'élèves au parcours atypique comme les MNA.

Pour l'année scolaire 2019-2020, la proportion d'élèves allophones inscrits dans les classes de CAP avoisine les 50%. Si quelques élèves résident en France avec leur famille, ce sont pour la plupart des MNA. Les effectifs de MNA sont en nette augmentation par rapport à l'année précédente comme on le constate en observant la composition des classes.

| Formation suivie | Nombre total d'élèves | Nombre de MNA |
|--|-----------------------|---------------|
| 1 ^{ère} année CAP MFM (Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement) | 9 | 5 |
| 1 ^{ère} année CAP MBC (Maintenance de bâtiments de collectivités) | 10 | 4 |
| 1 ^{ère} année CAP JP (agricole - Jardinier paysagiste) | 10 | 4 |
| 1 ^{ère} année CAP MAH (agricole - Métiers de l'agriculture - Horticulture) | 10 | 2 |
| | | |
| 2 ^{ème} année CAP MFM (Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement) | 10 | 4 |
| 2 ^{ème} année CAP MBC (Maintenance de bâtiments de collectivités) | 8 | 3 |
| 2 ^{ème} année CAP JP (agricole - Jardinier paysagiste) | 11 | - |
| 2 ^{ème} année CAP MAH (agricole - Métiers de l'agriculture - Horticulture) | 9 | 1 |

Tableau 1 : Effectifs 2019-2020 en CAP 1^{ère} et 2^{ème} année – EREA Pierre Rabhi

Dans cet établissement, les enseignants ont l'habitude d'adapter leurs enseignements à des profils particuliers d'apprenants. C'est pourquoi ils n'envisagent pas l'accueil des élèves allophones comme une tâche radicalement différente de leurs missions habituelles. Ils ont une expertise en matière d'enseignement adapté qui est en partie transposable pour répondre aux besoins des allophones et ils considèrent que la présence de ces élèves dans les classes est plutôt bénéfique pour l'ensemble du groupe.⁸ Entre décembre 2018 et mars 2019, un certain nombre d'entre eux⁹ a participé à une formation d'établissement de 3 jours sur le thème de la prise en charge des élèves allophones. Cette formation répondait à une demande de l'équipe, elle a été proposée par le CASNAV de Grenoble et conduite par des formateurs¹⁰ également enseignants en UPE2A.

⁸ Voir en annexe 1a et b p 86-87 le questionnaire soumis aux enseignants le tableau de synthèse des réponses.

⁹ En réalité la totalité de l'équipe enseignante présente dans l'établissement à cette date ainsi qu'une AVS. Certains enseignants font part de leur regret qu'aucun membre de l'équipe administrative n'ait participé à la formation.

¹⁰ Sophie RICOU et Régis HUSSER

1.1. Les élèves

Les élèves qui ont participé aux ateliers proposés dans le cadre du stage sont des MNA âgés de 17 à 19 ans et arrivés en France depuis au moins 12 mois, 24 mois pour certains. Ils ont tous été scolarisés en France avant leur admission en CAP. Ils viennent de dispositifs variés tels que ceux décrits au chapitre « dispositifs de premier accueil ». La durée de cette première scolarisation en France varie de quelques mois à une année scolaire pour ce groupe d'élèves¹¹.

Ces jeunes sont principalement originaires d'Afrique de l'ouest (Côte d'Ivoire, Mali, Guinée, Libéria) mais d'autres zones géographiques sont aussi représentées (Syrie, Pakistan, Brésil, Macédoine). Tous ou presque sont des garçons puisqu'on ne compte qu'une seule fille inscrite en première année de CAP.

Bien que l'EREA dispose d'un internat, les MNA ne peuvent pas y être accueillis actuellement car cette structure est fermée pendant le week-end. A l'exception d'un élève qui vit dans un foyer de l'ASE, les jeunes ont été placés dans des familles d'accueil et sont dispersés géographiquement sur tout le bassin grenoblois. De ce fait, ils sont tributaires des transports en commun et leur temps de trajet est souvent relativement long. Cette situation rend complexe l'organisation d'une prise en charge pédagogique complémentaire car elle ne peut être programmée hors du temps scolaire « habituel » en raison des horaires des transports. Un projet d'hébergement des MNA à l'internat en semaine et en famille d'accueil le week-end est à l'étude et l'équipe pédagogique compte beaucoup sur cette évolution pour améliorer l'accompagnement des élèves.

1.2. Les formations

Les définitions précises des attendus sur le plan professionnel à l'issue des quatre formations de CAP proposées à l'EREA sont éclairantes du point de vue des objectifs à fixer en matière de maîtrise du lexique. C'est pourquoi nous allons à présent en donner un aperçu en partant des descriptifs élaborés par l'ONISEP¹².

1.2.1. CAP Menuisier Fabricant de Menuiserie, mobilier et agencement

« Le titulaire de ce diplôme peut travailler au sein d'une entreprise de menuiserie, d'agencement ou de production de mobilier. En atelier, il fabrique principalement, à l'unité ou en série, des fenêtres, des volets, des portes, des

¹¹ Voir en annexe 2 p 88 le tableau des profils et parcours scolaires des élèves inscrits en FLE.

¹² Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

placards et autres meubles en bois ou en matériaux dérivés, pouvant inclure des composants en verre ou en matériaux de synthèse. Il assure le suivi de la fabrication, le contrôle qualité des produits et la maintenance des machines et outils. Sur le chantier, le travail se limite à la pose du mobilier. Le menuisier doit cependant organiser et sécuriser son intervention, puis trier et faire évacuer les déchets. » (source ONISEP¹³)

A l'EREA de Claix en 2019-2020, cinq MNA sont inscrits en 1^{ère} année du CAP MFM et quatre en 2^{ème} année. Ce sont tous des garçons. En première année quatre élèves sont de niveau A1 en français et un de niveau A2. En deuxième année, un élève est de niveau A2. Les autres élèves sont de niveau B1 ou plus.

1.2.2. CAP Maintenance de Bâtiments de Collectivités

« Le titulaire de ce diplôme exerce son activité dans les bâtiments gérés par des collectivités (communes, hôpitaux, entreprises, complexes touristiques...). Il peut intervenir sur les structures fixes (gros œuvre, second œuvre), les structures mobiles (ouvertures, mobilier), les réseaux et appareillages concernant la plomberie, le chauffage, l'électricité. Il peut se voir confier des travaux de maintenance préventive : vérification, contrôle, entretien. En cas de dysfonctionnement, il est capable de localiser la panne et d'en évaluer la gravité. Il est à même de procéder aux réparations n'impliquant pas de modification technique, de remplacer un élément défectueux, de transmettre des informations à sa hiérarchie. Il doit tenir à jour les fiches d'entretien. Ce professionnel connaît les différents matériaux et matériels, les modalités de leur mise en œuvre ou de leur installation, les causes de vieillissement et de panne. Par ailleurs, il maîtrise les techniques de contrôle. » (op. cit.)

A l'EREA, quatre MNA sont inscrits en 1^{ère} année du CAP MBC et trois en 2^{ème} année. En première année, deux élèves sont de niveau A1 en français. Ce sont tous des garçons. En deuxième année les deux élèves ont été positionnés au niveau A2 mais, s'ils sont relativement à l'aise à l'oral, ils rencontrent de grandes difficultés à l'écrit et relèvent encore en partie de l'alphabétisation. Les autres élèves sont de niveau B1 ou plus.

1.2.3. CAP Jardinier Paysagiste

« Le jardinier paysagiste travaille pour les entreprises paysagistes, les villes, les collectivités territoriales. Il entretient les espaces verts ou les jardins ; il procède aux travaux d'aménagement (drainage), arrosage, décoration, plantation de végétaux d'ornement en utilisant de fertilisants et produits phytopharmaceutiques. Il entretient le matériel et est en relation avec les fournisseurs ou les clients. » (op. cit.)

¹³ Site ONISEP consulté le 14/01/2020 à : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Lycees/Lycees/Auvergne-Rhone-Alpes/Isere/Etablissement-regional-d-enseignement-adapte-Pierre-Rabhi>

Quatre MNA, tous des garçons, sont inscrits en 1^{ère} année du CAP JP. Parmi eux, deux élèves sont de niveau A1 en français et l'un d'eux souffre d'importants troubles psychologiques. Les autres élèves sont de niveau B1 ou plus.

1.2.4. CAP agricole Métiers de l'Agriculture - Horticulture

« Le titulaire du CAP agricole métiers de l'agriculture travaille dans différents types d'exploitation agricole : élevage, culture céréalière, horticulture, vignoble selon la spécialité choisie. Il est responsable de la conduite d'un élevage ou d'une production végétale. En productions animales, le diplômé pratique l'élevage (bovin, ovin, caprin, porc, volailles et équin). Il s'occupe de l'alimentation, de l'entretien et du suivi sanitaire du troupeau. En productions végétales, le diplômé travaille les sols : prépare les parcelles, procéder aux plantations des semis, surveille la croissance et la protection des végétaux par l'emploi de fertilisants, de produits phytosanitaires. Il récolte et conditionne des produits. En arboriculture, le salarié réalise l'ensemble des travaux manuels du verger : taille, palissage, travaux en vert. Employé comme tractoriste, il réalise les travaux mécanisés. Ce diplômé travaille chez un pépiniériste, un maraîcher, un horticulteur ou un arboriculteur ou dans les domaines viticoles. Dans l'exploitation viticole, le diplômé est formé aux opérations réalisées en cave ou en chai : traitement de la vendange, nettoyage du matériel, vinification et élevage du vin. Il utilise et entretient les équipements et matériels dans le vignoble et dans la cave. » (op. cit.)

Deux MNA, un garçon et une fille, sont inscrits en 1^{ère} année du CAP MAH et un en 2^{ème} année. En première année, les deux élèves ont été positionnés au niveau A1 en français mais en réalité l'un relève encore de l'alphabétisation et l'autre est sans doute atteint de troubles des apprentissages. En deuxième année l'élève est de niveau A2.

A la lecture des définitions de l'ONISEP, on mesure à quel point la maîtrise d'un vocabulaire spécifique va constituer un enjeu central dans les apprentissages pour les élèves. En effet, si le vocabulaire spécialisé est considéré comme objet d'étude en CAP, c'est aussi à travers lui que s'effectue l'apprentissage des gestes techniques. On ne peut donc pas se contenter de travailler sur les compétences langagières nécessaires à ces jeunes pour exercer leur futur métier, il faut également considérer que le français leur est indispensable comme outil d'apprentissage d'une part et comme outil d'intégration d'autre part. En effet, il leur faudra pouvoir prouver un certain niveau de maîtrise du français en vue de l'obtention d'un titre de séjour¹⁴. Cette mise en regard des profils extrêmement

¹⁴ Sur le site d'information « Service public.fr » on peut lire : « Si vous faites une 1^{re} demande de carte de résident, vous devez prouver que votre maîtrise du français est supérieure ou égale au niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe. » Consulté à : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34501>.

variés des élèves et des compétences professionnelles permet de prendre la mesure de la diversité des paramètres à prendre en compte lorsqu'il s'agit de proposer une aide complémentaire en français et particulier en ce qui concerne la maîtrise du lexique.

Précisons encore qu'en CAP MFM et MBC les élèves bénéficient de 31h de cours par semaine dont 18h d'enseignement professionnel alors que dans les CAP JP et MAH le temps d'enseignement des matières générales est plus réduit puisque le temps global est de 28h par semaine avec toujours 18h consacrées aux enseignements professionnels. En première comme en deuxième année les élèves doivent réaliser des stages professionnels d'une durée globale de 12 à 14 semaines.

1.3. L'accompagnement en FLES

Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones, l'établissement finance depuis 3 ans maintenant, des heures d'enseignement en FLES¹⁵. Il s'agit d'un volume horaire global hebdomadaire de 5 heures réparties en 5 créneaux d'une heure. Pour l'année scolaire en cours, les séances ont lieu en début de semaine, le lundi et le mardi. Selon leur profil et leur emploi du temps, les élèves participent à deux séances ou plus par semaine. Il est important de noter qu'en raison de contraintes liées aux transports, les séances de FLES ont lieu pendant le temps scolaire. Lorsqu'ils assistent aux cours de FLES, les élèves manquent donc une séance d'enseignement dans une autre matière. Cette situation n'est pas satisfaisante au regard de leurs besoins, toutefois une organisation différente pourrait voir le jour si le projet d'accueil des MNA dans l'internat de l'EREA que nous avons évoqué plus haut finit par aboutir. La présence permanente des élèves au sein de l'établissement permettrait la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques bien plus adaptés. D'autre part, les contraintes que nous venons de citer ont rendu impossible la constitution de groupes de niveau. De ce fait, les 5 groupes existants sont composés d'élèves dont les compétences en français sont très hétérogènes.

¹⁵ FLES : Français Langue Etrangère et Seconde. Notons que les élèves engagés dans un projet personnel et professionnel en France relèvent d'un enseignement du Français Langue Seconde (FLS) plutôt que du Français Langue Etrangère (FLE) qui concerne des élèves pour qui l'apprentissage du français n'est qu'un élément du curriculum parmi d'autres. Nous reviendrons sur ces distinctions au chapitre 5 dans le paragraphe consacré aux besoins.

Pour cette raison, il a été décidé que l'enseignante¹⁶ chargée du cours et moi-même interviendrions en parallèle sur les trois créneaux du lundi¹⁷. Cette organisation a permis de constituer des groupes plus homogènes. L'enseignante pouvait alors s'occuper de manière individualisée des quelques élèves à très faible niveau à l'écrit et relevant encore en partie de l'alphabétisation ou d'élèves plus avancés préparant le DELF¹⁸ B1 pendant que je proposais à des élèves de niveau A2¹⁹ des ateliers autour du lexique. Ces groupes ont également été constitués en fonction des CAP dans lesquels les élèves sont inscrits. Les trois groupes dont j'avais la charge étaient donc constitués pour l'un des CAP à orientation agricole, des CAP MFM pour le second et pour le troisième de CAP MFM et MBC. Ces regroupements avaient pour objectif de permettre la mise en place d'un travail spécifique sur le lexique professionnel.

2. Les objectifs du stage

Dans ce contexte, il paraissait intéressant de réfléchir à des méthodes d'enseignement permettant aux élèves d'acquérir rapidement une capacité de travail en autonomie et de construire des outils susceptibles de servir de point d'appui pour l'ensemble des apprentissages.

2.1. Postulats et objectifs personnels

Le postulat de départ de cette étude repose sur l'idée que la question du lexique est tout à fait centrale dans les besoins et les attentes des MNA inscrit dans des formations courtes professionnalisantes. Ces élèves, arrivés en France depuis une petite année voire moins au moment de l'entrée en CAP et malgré un passage plus ou moins long en dispositif d'accueil FLE (UPE2A ou autre), sont loin de posséder une maîtrise du français qui leur permette de faire face aux nombreux défis qui les attendent pendant les 2 ans de leur formation. Parce qu'ils vont devoir être aptes à manipuler la langue dans toutes ses dimensions (oral, écrit, en réception comme en production) et dans des contextes variés (contexte scolaire, professionnel, de la vie quotidienne), les progrès qu'ils ont à accomplir

¹⁶ Cette enseignante est Professeur des Ecoles. Elle a suivi la formation d'établissement de 3 jours sur le thème de la prise en charge des élèves allophones organisée par le CASNAV en 2018. Elle n'est en charge du cours de FLES que depuis le début de l'année scolaire 2019-2020.

¹⁷ Voir en annexe 3 p 89 le planning des cours.

¹⁸ DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

¹⁹ Le niveau B1 est le troisième niveau du CECRL qui en compte six. Il est aussi qualifié de « niveau seuil ». A ce niveau les apprenants sont considérés comme des « utilisateurs indépendants » du français. Le niveau A2 est le deuxième niveau du CECRL. Il est aussi qualifié de « niveau intermédiaire ou de survie ». A ce niveau les apprenants sont considérés comme des « utilisateurs élémentaires » du français.

en si peu de temps peuvent paraître insurmontables et la masse de lexique à acquérir décourageante.

2.2. Le point de vue des enseignants de l'EREA

Parmi les enseignants des matières professionnelles et générales des quatre CAP, cinq ont répondu à un questionnaire²⁰, les deux enseignantes de lettres et histoire/géographie qui se partagent les quatre classes de CAP²¹ et trois enseignants de matières professionnelles : un en menuiserie et deux en horticulture. Tous sont enseignants en CAP depuis plusieurs années et accueillent des élèves allophones depuis au moins deux ans. L'analyse de leurs réponses permet de rendre compte de la manière dont ils se positionnent par rapport à la présence d'élèves allophones dans leurs classes et de dégager quelques-unes de leurs attentes notamment en ce qui concerne la nature de l'aide à apporter aux élèves pendant les cours de FLES.

Les mots qui reviennent le plus souvent lorsqu'on demande à ces enseignants de définir les points forts des élèves allophones sont : motivation (4 occurrences), implication ou assiduité (4 occurrences), politesse (2 occurrences), dextérité ou capacités physiques (2 occurrences). L'ensemble des enseignants affirme que la présence dans leur classe des élèves allophones constitue un atout pour l'ensemble des élèves (5/5) et un seul enseignant considère que cela représente une charge supplémentaire de travail. Cette situation est tout à fait particulière à cet établissement. Les enseignants y sont habitués à travailler avec des élèves à profils particuliers dans des classes aux effectifs réduits. Les réponses seraient sans doute très différentes dans un établissement classique. Ici, la présence des élèves allophones est vécue très positivement car les MNA en particulier font preuve de qualités comme la persévérance et la volonté de réussir qui semblent bienvenues dans les classes. Ainsi, une enseignante considère que les élèves allophones « sont moteurs et [qu'] ils mettent une bonne ambiance, propice au travail » alors qu'un autre professeur déclare que « la persévérance, le courage et l'envie d'apprendre des élèves allophones sont un exemple positif pour nos élèves habituels qui rechignent parfois à se rendre au lycée ou bien qui se découragent bien vite face à l'adversité. »

²⁰ Voir le document en annexe 1a p 86.

²¹ L'une enseigne en CAP MFM et MBC, l'autre en MAH et JP et enseigne également l'anglais.

Toutefois, aucun des enseignants ne minimise les difficultés rencontrées par ces élèves. A la question 4, « Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves allophones dans votre cours ? », les réponses²² se répartissent comme suit :

- production à l'écrit : 5/5
- compréhension de l'oral : 4/5
- compréhension de l'écrit : 4/5
- maîtrise d'un vocabulaire spécifique : 4/5
- capacités d'abstraction : 3/5
- production à l'oral : 2/5
- attention/comportement : 0/5

Tous les élèves ne rencontrent pas les six difficultés associées, mais au moins trois d'entre-elles dont presque systématiquement le manque de maîtrise du vocabulaire spécifique.

Et lorsqu'on demande aux enseignants s'ils ont identifié un vocabulaire qui pose particulièrement problème, deux d'entre eux relèvent que les élèves allophones maîtrisent mal le « vocabulaire de l'école et de la vie pratique scolaire » et en particulier le vocabulaire de base de certaines disciplines générales comme la géométrie. Si deux enseignants des matières professionnelles indiquent que le vocabulaire de spécialité pose également problème, l'un souligne toutefois qu'« en EREA, nos élèves français ne maîtrisent pas, eux non plus, le vocabulaire spécifique (mais comme déjà et d'ailleurs, une grande partie du vocabulaire courant). En revanche, au cours de la formation, l'acquisition d'une petite partie du vocabulaire spécifique est plus rapide que pour les élèves allophones. »

L'ensemble des enseignants interrogés déclare avoir déjà mis en place des dispositifs de différenciation dans leur classe mais seuls deux d'entre eux ont conçu des adaptations spécialement destinées aux allophones. Les autres considèrent que les méthodes appliquées pour les élèves relevant du champ du handicap sont également adaptées à la prise en charge des allophones. Ils expliquent qu'ils s'inspirent de

²² Plusieurs réponses étaient possibles.

recommandations issues des dossiers GEVASCO²³ des élèves pris en charge dans le cadre de l'AIS et dont voici quelques extraits :

- Utiliser des consignes simples.
- Faire reformuler les consignes.
- Multiplier les situations concrètes, éviter le langage abstrait ou imagé.
- Illustrer les concepts par des photos ou des vidéos.
- Faciliter la compréhension à l'aide de cartes mentales.
- Distribuer des listes de vocabulaires spécifiques, techniques pour chaque module de formation ou matières.
- Distribuer la trace écrite des cours.
- Accepter les modes d'expressions spécifiques de l'élève (mots, gestes), sauf pour le vocabulaire technique professionnel.

Ces exemples illustrent parfaitement l'importance accordée au travail du lexique et en particulier du vocabulaire de spécialité pour lequel on sent bien qu'un niveau de maîtrise assez précis est attendu. Cette maîtrise du vocabulaire professionnel est considérée comme aussi importante que celle des gestes techniques par les enseignants des matières professionnelles.

Chez les enseignants qui signalent la mise en place de dispositifs particuliers, on relève les pratiques et les aménagements suivants :

- Interroger les élèves sur le vocabulaire et définir les mots qu'ils ne comprennent pas.
- Vérifier la compréhension des sujets par des questions.
- Mise en place d'un carnet de vocabulaire.
- Explication du vocabulaire de façon simplifiée en permanence.
- Mise à disposition de documents d'accompagnement pour les évaluations.

Là encore on peut observer le rôle central attribué à la maîtrise des vocabulaires par les enseignants.

²³ GEVASCO : Guide d'Evaluation Scolaire : outil d'aide à la décision pour l'attribution des différentes compensations et prestations délivrées par la MDPH.

Enfin, lorsqu'on leur demande quelles sont leurs attentes et quelles aides pourraient être bénéfiques aux élèves, trois d'entre eux souhaitent que les élèves allophones qui en ont besoin puissent bénéficier de plus d'heures d'accompagnement en FLES²⁴ et un autre évoque la mise en place d'outils pour leur permettre de comprendre les consignes. Un enseignant indique qu'il ne désire pas « multiplier à l'excès le nombre de dispositifs ». Mais il précise que « si un élève allophone "arrivait" avec des méthodes (outils) qu'il aurait déjà apprises et dont il aurait l'habitude, [il] favoriserai[t] leur utilisation dans la continuité du travail pédagogique précédemment mis en place par d'autres collègues. Par exemple, l'élève pourrait utiliser un traducteur dans sa langue d'origine ou un répertoire personnel. »

2.3. L'émergence d'une problématique

Les observations que nous venons de détailler induisent plusieurs remarques et questionnements. Partant du constat que le lexique occupe une place centrale dans les préoccupations des enseignants et représente un enjeu considérable pour les élèves, la principale question soulevée est celle de savoir comment programmer des apprentissages en tenant compte des fortes contraintes liées au contexte. Il s'agira en particulier de déterminer si certaines activités métalinguistiques autour du lexique peuvent constituer un outil d'autonomie pour les élèves allophones et en particulier pour les MNA. Plus précisément, l'objectif sera de recenser les outils didactiques disponibles pour initier avec ces élèves une approche réflexive de l'apprentissage du lexique les conduisant à mettre en œuvre des stratégies propres de compréhension et de mémorisation. A la lumière de cet inventaire, nous tenterons de répondre à la question suivante : quelles stratégies de compréhension et de mémorisation du lexique proposer à des élèves allophones en CAP pour leur permettre d'accéder à une plus grande autonomie dans les apprentissages ?

²⁴ Actuellement chaque élève d'un niveau inférieur à B1 bénéficie de 2h hebdomadaires en moyenne.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 3. Apprentissage et enseignement du lexique en L2 :

Les enseignants sont souvent moins à l'aise avec l'enseignement du lexique qu'avec celui de la grammaire. Une réelle programmation des apprentissages en grammaire est chose commune dans les classes de français matière générale comme de FLE alors que la planification de l'enseignement des compétences lexicales est plus fluctuante. Ce déséquilibre est lié à la persistance d'idées reçues concernant le lexique. En effet, ce dernier est encore couramment envisagé comme une liste de mots à fonction principalement référentielle et comme étant le « domaine des irrégularités » par rapport à la grammaire qui, à l'opposé, serait celui des règles stables et donc enseignables. (Lehmann, 2011)

Pourtant, ces règles existent et, si elles paraissent moins systématiques que celles de la grammaire, elles sont souvent d'une grande utilité pour les apprenants. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le public dont il est question dans ce mémoire mais nous y reviendrons par la suite. A ce stade, il est nécessaire d'exposer les principales caractéristiques du lexique de la langue française et les mécanismes qui en régissent l'acquisition car cette vue d'ensemble constitue un préalable indispensable à la conception d'un programme d'enseignement.

1. Définir l' « objet » lexique

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, à l'entrée Lexique, on trouve la définition suivante : « Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. » (Cuq, 2003 : 155). Cette définition appelle plusieurs commentaires. En premier lieu, il faut noter que le lexique d'une langue constitue un ensemble extrêmement vaste et, qui plus est, un ensemble en constante évolution car la création lexicale est permanente. Définir clairement et précisément les unités qui le constituent est une étape essentielle pour accéder à la compréhension de son fonctionnement.

1.1. Les éléments qui composent le lexique

En linguistique, une part significative de la littérature est dédiée à la définition de l'unité de base du lexique. C'est qu'il y a bien là une des questions fondamentales pour la compréhension du fonctionnement de la langue et en particulier des mécanismes du

processus de création lexicale. Pour décrire les éléments constitutifs du lexique les linguistes ont développé divers concepts dont ceux de « morphème » et d'« unité lexicale » (désormais UL). Ces termes ont permis d'échapper aux ambiguïtés liées à l'emploi du vocable « mot ». Car, si le mot graphique défini par Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou comme « une suite de lettres séparées par des délimiteurs blancs ou signes de ponctuation » (2009 : 12) est facile à identifier, il n'est pas toujours pertinent pour rendre compte de la dimension sémantique associée. Lorsqu'un apprenant est confronté à une unité polylexicale comme « chemin de fer » ou « carte bleue », tenter d'accéder au sens en passant par la définition des mots « chemin » ou « carte » représentera une perte de temps et d'énergie. (Bogaards, 1994 : 19) A l'article « mots » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* on peut lire que :

« Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse linguistique en raison de son caractère vague et peu opérationnel, en particulier pour l'analyse des lexies complexes ou encore des phénomènes de polysémie. D'un point de vue didactique, ce terme est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qui lui est enseignée. » (Cuq, 2003 : 170)

Nous aurons donc à nouveau l'occasion de nous référer au concept de « mot » lorsque nous aborderons l'enseignement du lexique mais, à ce stade, il convient de revenir sur la terminologie employée par les linguistes. En linguistique, le morphème désigne la plus petite unité significative que l'on peut identifier dans une langue. Il peut être comparé à la « brique » sémantique de base de la construction lexicale. Les morphèmes sont insécables, ils ont une forme et un sens propre et peuvent fonctionner de manière indépendante, on parle alors de morphèmes libres, ou en association avec d'autres morphèmes. Le second concept opérationnel est celui d'Unité Lexicale (UL) qui désigne l'association d'une forme lexicale donnée, comprenant un ou plusieurs mots, et d'un seul sens. Ces deux notions servent de base à la description des mécanismes qui régissent le fonctionnement du lexique.

1.2. La dimension morphologique

La morphologie étudie différents processus à l'œuvre dans l'élaboration du lexique d'une langue et décrit les relations entre forme et sens. Nous allons à présent présenter brièvement les différents modèles de création d'UL car ils constituent un des fondements de la didactique du lexique. L'étude de la morphologie permet, avant même l'accès au

sens, de réaliser des manipulations et des opérations, de catégorisation en particulier, qui peuvent servir de support pour la sémantisation et pour la mémorisation du lexique.

1.2.1. La dérivation

La dérivation permet la construction, sur une base commune (un morphème lexical), de diverses UL par adjonction d'affixes (morphèmes dérivationnels) ou par flexion (morphèmes grammaticaux). C'est un processus extrêmement productif dans la langue française qui comporte beaucoup plus d'UL à la morphologie complexe que d'UL simples. « 80% des mots du lexique français sont plurimorphémiques (complexes) et seuls 20% des mots sont monomorphémiques (simples). » (Picoche, 2017 : 3)

La dérivation affixale (par ajout de préfixes ou/et de suffixes) ne permet pas de catégoriser systématiquement les UL mais présente un grand nombre de régularités qui constitueront autant de points d'appui pour les apprentissages. Les affixes les plus courants en français sont des leviers incontestables pour développer les compétences des apprenants, en particulier en réception et à l'écrit. (Bogaards, 1994 : 57)

Cependant, il ne faut pas occulter le fait que la dérivation se fait parfois sur des bases inattendues et de manière irrégulière : certains affixes ont des sens variés, un même sens peut être porté par plusieurs affixes, un mot peut engendrer des dérivations très différentes, certaines UL dérivées ont pris un sens extrêmement éloigné de celui du morphème de base. (Bogaards, 1994) Si bien que « pour l'enseignement, il sera important de présenter aux apprenants les affixes les plus productifs en français afin qu'ils puissent rapidement les reconnaître et les utiliser. » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 17)

La dérivation flexionnelle réalisée grâce à des morphèmes grammaticaux, généralement des suffixes flexionnels, est porteuse d'informations comme le genre, le nombre, le temps, la personne, le mode. Elle véhicule donc un sens grammatical qui constitue un outil supplémentaire d'accès à la compréhension et de développement des compétences en production. Qu'il s'agisse des terminaisons permettant la conjugaison des verbes ou des morphèmes de genre ou de nombre, un grand nombre de régularités peuvent être mises en avant afin de servir de repères pour les apprenants.

1.2.2. La composition

Qu'elle soit populaire et donc basée sur des éléments issus du français ou savante et reposant sur des racines grecques ou latines, la composition juxtapose des éléments

autonomes ou non. Les composés ainsi formés représentent une part tout à fait considérable du lexique français. D'autre part, le sens des composés populaires dépasse souvent largement celui des éléments en composition comme on peut s'en rendre compte si l'on songe à des UL aussi courantes que « rond-point », « hôtel de ville » ou « pot-de-vin ». C'est pourquoi l'étude de ces compositions devra faire l'objet d'une attention particulière lors de l'apprentissage. De plus, les apprenants pourront tirer profit de la connaissance du sens des éléments employés dans les compositions savantes car ils permettent d'inférer le sens du composé qui, lui, ne relève pas obligatoirement du domaine savant et peut au contraire faire partie du vocabulaire courant (téléphone, multicolore, bibliothèque, orthographe...). (Tréville, Duquette, 1996)

1.2.3. La troncation

La troncation conduit à une abréviation des UL. Elle a pour particularité de conserver l'entière du sens associé à l'unité de départ même si elle peut être le marqueur d'un changement de registre de langue. Ce changement est parfois temporaire tant les glissements d'un registre à l'autre s'effectuent de manière continue dans le temps comme l'illustre bien le terme « cinématographe » qui a donné « cinéma » considéré comme plus familier dans un premier temps. Ce terme aujourd'hui complètement intégré au registre courant a fait à son tour l'objet d'une troncation pour donner « ciné » qui appartient au registre familier. Par ailleurs, certaines tronctions servent de base pour de nouvelles compositions.

1.2.4. La siglaison

Sigles et acronymes représentent une part non négligeable du lexique employé au quotidien dans les médias et dans les échanges courants notamment professionnels. La connaissance des termes auxquels renvoient les initiales constituant un sigle permet un accès au sens qui en favorise la mémorisation.

1.2.5. La conversion

Aussi nommée « dérivation impropre », la conversion désigne le changement de catégorie grammaticale d'un mot. Une nouvelle UL est ainsi créée mais sans changement de forme ce qui posera des problèmes spécifiques aux apprenants à la fois sur le plan sémantique et le plan syntaxique. Un traitement didactique particulier devra être réservé aux UL de cette catégorie pour éviter les confusions.

1.2.6. L'emprunt

L'emprunt aux langues étrangères est un facteur important de création lexicale. Aujourd'hui, la plupart des emprunts proviennent de l'anglais mais c'est une situation récente et on trouve en français une grande variété d'origines. Cette diversité est un élément dont la mise en évidence permet de créer des « ponts » entre les langues et constitue un levier supplémentaire pour la mémorisation.

1.3. Dimension syntaxique, locutions, expressions figées et collocations

Toute UL possède sa syntaxe particulière. Pour l'apprenant cela signifie que la tâche à accomplir ne se limite pas à la connaissance d'UL simples ou complexes. « S'il veut vraiment maîtriser une langue étrangère, il devra se familiariser avec une quantité énorme de faits particuliers. » (Bogaards, 1994 : 50)

Et effectivement, les locutions, les expressions figées et les collocations extrêmement courantes en français rendent indispensable la prise en compte de la dimension phraséologique du discours. Savoir que des UL ou groupes d'UL entretiennent entre elles des relations particulières, privilégiées et que certaines formes ne peuvent pas être modifiées conduit à considérer le lexique comme une construction complexe dans laquelle on trouve plusieurs niveaux d'organisation et non pas comme un ensemble d'unités isolées les unes des autres. De ce fait, apprendre une nouvelle UL ne consiste pas uniquement à en retenir la définition, ni même à connaître les diverses relations sémantiques qu'elle peut entretenir avec les autres UL (synonymes, antonymes...) mais suppose également de connaître ses « propriétés distributionnelles ». (Tréville, Duquette, 1996)

Pour les apprenants, cela implique la prise de conscience de l'existence d'un système de liens privilégié entre certaines UL qui vient automatiquement à l'esprit du locuteur natif et qui forme en quelque sorte « la trame de fond » de son lexique mental. (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009) Certaines propriétés des collocations peuvent être observés pour aider à la compréhension de ce système :

- Même si les termes d'une collocation ne sont pas figés, les possibilités de permutation lexicale avec des synonymes sont toutefois réduites.
- Dans une collocation, « l'un des éléments garde son sens habituel tandis que l'autre prend un sens métaphorique plus ou moins prononcé » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 14)

- Dans certains cas, l'insertion d'autres éléments entre les composants de la collocation reste possible.

1.4. La dimension sémantique

Les UL, qu'elles soient simples ou complexes, sont à considérer au sein d'un ensemble de relations sémantiques : polysémie, synonymie, hyperonymie et hyponymie, homonymie, champ lexical... Par exemple, il est tout à fait intéressant de constater que les mots polysémiques « constituent environ un tiers des 5000 mots les plus fréquents » (Van der Linden, 2006 : 39). On perçoit ainsi très rapidement la complexité inhérente à la construction du lexique mental en langue étrangère car la tâche ne consiste pas seulement à mémoriser de nouvelles formes pour des concepts déjà présents mais également à associer diverses formes à un même concept, une même forme à plusieurs concepts ou encore à intégrer des concepts absents dans la langue source.

Les relations sémantiques des UL entre elles peuvent s'envisager comme un réseau qui joue un rôle crucial dans les processus de mémorisation. « Ce que nous appelons "réseau" correspond à toutes les significations et toutes les représentations présentes dans une UL. » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 27) L'organisation de ce réseau est basée sur des relations qui peuvent être d'ordre hiérarchique, entre hyponymes et hyperonymes par exemple, de synonymie ou d'antonymie mais repose également sur toutes les associations contextuelles envisageables si bien que « la notion de réseau sous-tend l'idée que tous les éléments peuvent être associés à un moment donné, [...] » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 28)

C'est en contexte qu'une UL prend sa signification précise. Dénotation et connotations d'une UL sont intimement liées au discours au sein duquel elle se présente et élargissent encore plus les possibilités d'association.

Ces notions de réseau et d'association sont fondamentales pour comprendre que les processus de mémorisation du lexique sont hautement individualisés. De ce fait, une pédagogie du lexique nécessite une réelle prise en compte des stratégies propres à chaque apprenant.

1.5. Les aspects socio-culturels

En plus de leurs composants morphologiques, syntaxiques ou sémantiques, les UL sont fréquemment associées à des représentations sociales et culturelles. Cette dimension, désignée chez Galisson par les termes de « charge culturelle partagée » ou de

« lexiculture » n'est pas toujours transmise par les dictionnaires, ni systématiquement explicitée pendant les cours de langue étrangère, alors qu'elle est immédiatement présente à l'esprit du locuteur natif. Il y a donc un travail important à effectuer pour permettre aux apprenants d'accéder à cette facette du lexique. Les aspects socio-culturels, qui constituent une composante fondamentale de la compétence lexicale, font partie de l'UL et doivent être intégrés au processus de mémorisation.

2. L'acquisition du lexique en L2

Si la connaissance de l'objet lexique est un prérequis indispensable pour penser son enseignement, ce n'est pas le seul aspect qui doit retenir l'attention. Elaborer des stratégies d'enseignement du lexique en langue seconde suppose également de s'intéresser aux processus cognitifs à l'œuvre lors de son acquisition. Sont-ils équivalents à ceux mis en œuvre lors de l'acquisition de la L1 ? Voyons à présent quels éclairages la psycholinguistique et les sciences cognitives ont apporté sur ces sujets.

2.1. Le lexique mental plurilingue

Le lexique mental est une structure qui rassemble toutes les connaissances d'un individu concernant le lexique, y compris les liens sémantiques et morphologiques entre les UL et entre les UL des différentes langues connues par un locuteur donné. Dans les années 90, les psycholinguistes ont mis en évidence le fait que « les lexiques des deux langues ne constituent pas deux entités séparées » (Van der Linden, 2006 : 37) mais bien un seul et unique continuum. Cet ensemble est structuré en réseau par des relations que Bogaards décrit comme relevant de deux ordres différents :

- Les relations intrinsèques ou catégorielles qui opèrent en fonction d'informations linguistiques (sémantiques, morphologiques, phonologiques...).
- Les relations associatives qui sont liées au contexte.

Dans cet ensemble, on peut distinguer le lexique passif qui est mobilisé en réception, compris en contexte mais pas forcément réemployé et le lexique actif, plus restreint, qui est effectivement utilisé par le locuteur en production.

2.2. Processus de mémorisation

Ce qui nous préoccupe ici, c'est de mettre en relief les mécanismes qui vont, d'une part, favoriser le stockage du lexique de la langue en cours d'apprentissage dans la mémoire à long terme et, d'autre part, permettre une meilleure récupération de ces

informations. Il faut donc s'intéresser aux processus qui mènent à la mémorisation des informations.

Les données transmises par les organes sensoriels (vue, ouïe, toucher, odorat) sont dans un premier temps stockées dans la mémoire sensorielle. On a beaucoup entendu parler de profils d'apprenants qui seraient déterminés par le canal perceptif (auditifs, visuels...). Toutefois, Lieury a montré à travers ses recherches que si les mémoires sensorielles (visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive) sont bien impliquées dans les processus de mémorisation du lexique, elles ne constituent pas un facteur clé de la mémorisation à long terme. « Les expériences de laboratoire, [...], montrent que les mémoires sensorielles existent bien mais sont de courtes durées. » (Lieury, 2003 : 180)

En réalité, c'est le traitement de ces informations dans la mémoire de travail qui est déterminant pour la mémorisation à long terme. Il est cependant essentiel d'insister sur le fait que comprendre n'est pas mémoriser. Un terme ou une notion peuvent être compris, c'est-à-dire qu'ils ont été traités par la mémoire de travail dans le but d'accomplir une tâche (faire un exercice, exécuter une consigne...) sans que cette opération ne laisse de trace dans la mémoire à long terme. Le cerveau ne stocke dans la mémoire à long terme que les informations jugées utiles, sinon il les efface pour permettre à la mémoire à court terme²⁵ de continuer à traiter le flux continu d'informations auquel elle est sans cesse exposée. Partant de ce constat, intéressons-nous à présent aux processus qui permettent au cerveau de stocker une information de manière pérenne.

Des observations ont permis d'identifier les différents facteurs pouvant jouer un rôle d'« activateurs » de ce signal de stockage à long terme. Bogaards en recense quatre principaux :

- Le nombre de répétitions : toutes les études récentes en neurosciences montrent que la répétition d'une information est un signal essentiel pour la mémorisation à long terme. Mais s'il a été « démontré qu'il existe un rapport linéaire inverse entre le nombre de répétitions d'une liste de syllabes et le temps nécessaire pour réapprendre cette liste vingt-quatre heures plus tard » (Bogaards, 1994 : 91), la

²⁵ En sciences cognitives, les termes « mémoire de travail » et « mémoire à court terme » ne sont pas équivalents. Bouin les définit comme suit : « La mémoire à court terme maintient passivement des informations en mémoire, elle est caractérisée par une capacité réduite à quelques éléments durant quelques secondes ou dizaines de secondes. La mémoire de travail prend en compte le caractère dynamique et stratégique des opérations de maintien, de manipulation et de transformation d'une information présente à la conscience. » (2018 : 65)

répétition de l'information à la première présentation ne constitue pas la clé d'une bonne mémorisation à long terme. La programmation de répétitions espacées dans le temps est déterminante pour la constitution d'une trace mémorielle stable. Des recherches, menées dans la continuité des découvertes d'H. Ebbinghaus et se basant notamment sur sa fameuse « courbe de l'oubli », ont montré que les résultats étaient optimisés grâce à des scénarios où l'information à stocker est présentée à nouveau dans les vingt-quatre heures suivant la première exposition puis au bout d'une semaine et d'un mois. L'idéal étant de pouvoir effectuer une réactivation supplémentaire au bout de 6 mois. (Bouin, 2018 : 70)

LA COURBE DE L'OUBLI D'HERMANN EBBINGHAUS

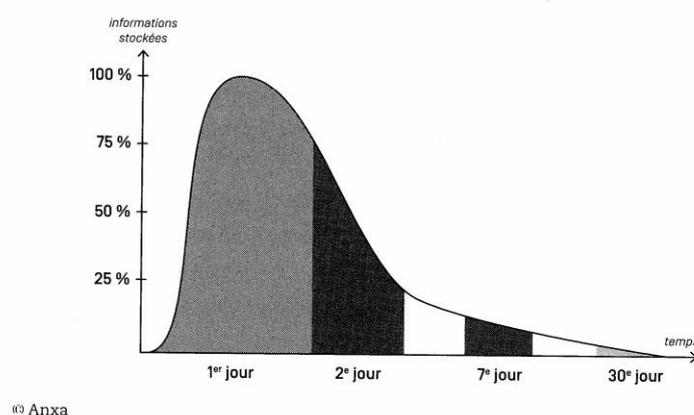


Figure 4 : La courbe de l'oubli d'Hermann Ebbinghaus²⁶

Quant au nombre de répétitions nécessaires à la mémorisation, « les psycholinguistes nous apprennent qu'un enfant doit voir ou entendre environ huit fois une UL pour la retenir tandis qu'un adulte doit la voir au moins dix-sept fois. » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 36)

Toutefois, la répétition seule ne garantit pas une efficacité optimale. Bogaards, rappelle qu'aujourd'hui « la mémoire n'est plus considérée comme une table rase, comme l'avait fait Ebbinghaus, mais [que] l'on tient compte de la spécificité des mécanismes cognitifs de l'homme » (1994 : 91). La manière dont les informations ont été stockées est déterminante pour permettre leur

²⁶ Graphique tiré de l'ouvrage de Bouin : « La courbe de l'oubli d'Hermann Ebbinghaus établit qu'après une séance de lecture d'une heure, on a déjà oublié de 50 à 80 % des informations qu'on a lues le lendemain, entre 85 et 90% sept jours plus tard, et environ 97 % après un mois... » (Bouin, 2018 : 65)

récupération car la rapidité d'accès à l'information dépend de la richesse des indices de récupération associés et à l'existence de liens avec des réseaux neuronaux forts. La création de ces indices et réseaux dépend d'autres paramètres que de la seule répétition.

- Le niveau de traitement : La mémorisation est liée au niveau de traitement de l'information. Plus une UL aura été explorée en profondeur et dans ses diverses dimensions (morphologique, sémantique, syntaxique) plus la trace mémorielle sera durable car de nombreuses connexions auront été créées. Par ailleurs, en ce qui concerne les formes de présentation à privilégier, Lieury signale que « les présentations visuelles et auditives ne sont équivalentes que pour les mots bien intégrés dans la mémoire lexicale. En revanche lorsque les mots sont inconnus ou peu connus, toutes les caractéristiques du mot sont obligatoires : visuelle/graphique, auditive/phonétique, articulatoire (prononciation du mot), ainsi que motrice (entraînement à l'écriture). » (Lieury, 1993 : 21) Il insiste aussi sur l'importance de la « subvocalisation » en particulier chez les apprenants les plus âgés : « Quelles que soient les modalités de présentation des textes (visuelle, auditive ou audiovisuelle), supprimer la subvocalisation produit une diminution importante de la mémorisation. » (Lieury, 1993 : 35) La lecture normale s'accompagne chez l'enfant d'une vocalisation à voix basse. C'est cette activité, intériorisée chez l'adulte, que Lieury désigne par le terme « subvocalisation ». Elle a pu être enregistrée par l'activité électrique des muscles du larynx. Les observations ont alors montré que si on la rend impossible, en faisant dire des chiffres par exemple, on enregistre une baisse de la mémorisation.

- La difficulté des tâches : la difficulté des tâches proposées influence la mémorisation car plus une trace est riche et précise, plus elle est associée à des indices divers, plus elle a de chances d'être retrouvée et mobilisée à nouveau. « Tout ce qui oblige à aller rechercher en mémoire les notions, à les agencer, à les manipuler, à les restituer sous différentes formes, accentue la compréhension et l'inscription en mémoire [...] » (Bouin, 2018 : 73) Autrement dit, une tâche difficile permet de créer des indices de récupération plus opérants.

- La nature des tâches : il a enfin été démontré que « les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace » (Bogaards, 1994 : 93).

Tréville et Duquette considèrent que « face à une dose massive de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place. » (1996 : 97) Pour être apprises, les nouvelles connaissances lexicales doivent s'intégrer à un réseau conceptuel préexistant. Il est donc logique que de grandes différences entre les individus existent à ce niveau. Par ailleurs, des expérimentations en milieu scolaire ont révélé que les apprenants les plus performants sont ceux qui disposent de stratégies variées et qui ont conscience des diverses dimensions du lexique : orthographique, syntaxique... (Lieury, 2003). La disponibilité de ces compétences métalinguistiques dans la langue source de l'apprenant joue un rôle déterminant dans la construction de son lexique en langue seconde, en particulier en début d'apprentissage. (Bogaards, 1994)

Divers modèles ont été proposés pour représenter le processus d'acquisition du lexique en langue seconde. Nous retiendrons ici celui de Kroll et Stewart (1994) car il concerne des observations faites « chez des apprenants tardifs, et les données qui corroborent le modèle ont généralement été recueillies auprès d'étudiants dans des phases relativement précoces de l'acquisition de la langue seconde » (Grainger, Midgley et Holcomb, 2009 : 295), ce qui est particulièrement intéressant dans le cadre de ce mémoire. Selon la description qu'en font Grainger, Midgley et Holcomb, ce modèle montre qu'« avec la maîtrise croissante de la L2 s'opère un transfert graduel d'un accès indirect au sens par l'intermédiaire des équivalents de traduction de la L1 à des connexions directes entre mots L2 et concepts ». (2009 : 295) Ainsi, construire la compétence lexicale en langue seconde consiste à conduire l'apprenant à mettre le mot en relation directe avec le concept, ou à définir un concept inconnu, de manière à créer un nouvel espace conceptuel pour la langue étudiée.

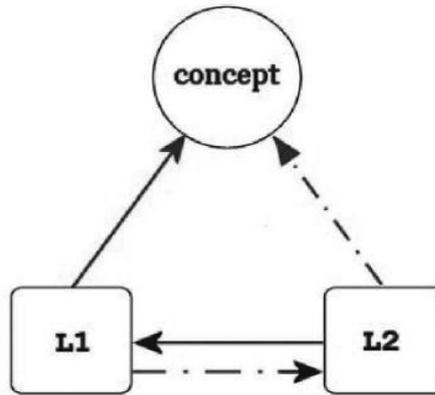


Figure 5 : « Le modèle RHM (*Revised Hierarchical Model*) illustrant la connectivité entre les représentations formelles des mots en L1 et L2 et le concept qui correspond à ces mots. Les lignes pleines représentent des connexions plus fortes que les lignes pointillées.» (Grainger, Midgley & Holcomb, 2009 : 295)

Pour donner quelques repères concernant les volumes d'information à traiter, tournons-nous à présent vers d'autres courants de recherche qui se sont intéressés à la quantité de mots nécessaire pour comprendre des textes écrits. Les études « ont conclu qu'il fallait connaître au moins 90% des mots d'un texte pour être en mesure de le comprendre dans ses grandes lignes. » (Van der Linden, 2006 : 38) Elles tendent également à démontrer que la maîtrise des 5000 mots les plus fréquents d'une langue permet d'atteindre ce seuil de 90%, la notion de mot étant ici entendue dans le sens d'entrée de dictionnaire. Et il ne s'agit là que d'observations sur du lexique réceptif à l'écrit.

En ce qui concerne à présent les seuils de maîtrise qui permettent la production à l'oral et à l'écrit, les choses sont plus nuancées car la relation entre connaissances réceptives du vocabulaire et capacités productives est assez complexe. Il ne semble pas y avoir de corrélation directe entre le développement du lexique réceptif et les capacités de production. (Bogaards, 1994) Comme en langue première, réception et production du langage ne sollicitent pas les mêmes réseaux neuronaux. Un traitement spécifique du lexique en vue du développement des capacités productives est donc nécessaire, ce qu'on pourrait résumer de la manière suivante : c'est en parlant que l'on mémorise le lexique actif.

3. Enseigner le lexique : les apports de la recherche en didactique du lexique

Les recherches menées en didactique du lexique apportent elles aussi des éléments pour poursuivre la réflexion autour de la mémorisation du lexique.

3.1. Construire la compétence lexicale

La compétence lexicale, au sens où elle est entendue dans le CECRL, se compose de l'ensemble des connaissances acquises sur le lexique et de la capacité à utiliser et à combiner ce vocabulaire. Ces connaissances et compétences sont de divers ordres. Ainsi on distingue :

- une compétence linguistique qui est constituée de tous les éléments morphologiques et sémantiques et des liens existant entre les deux catégories. Ainsi, connaître un mot c'est maîtriser aussi bien sa forme orale, sa forme écrite et les différents sens associés à ces formes. Pour construire cette compétence, il faut amener l'élève à oraliser et orthographier correctement le lexique étudié mais également lui donner des repères pour lui permettre d'associer sens et contexte.
- une compétence discursive qui se compose des connaissances en matière combinatoire.
- une compétence référentielle qui rend compte des relations établies avec des domaines d'expérience et des objets du réel.
- une compétence socio-culturelle qui permet de traiter la charge implicite des mots.
- une compétence stratégique constituée de l'ensemble des mécanismes compensatoires auquel un individu est capable de recourir.

Enrichir le lexique d'un élève suppose une succession d'opérations complexes visant à augmenter le stock de mots connus et à développer conjointement des capacités à opérer toutes les combinaisons possibles avec des UL déjà connues. La maîtrise d'une UL passe donc par la connaissance de sa forme orale, de sa forme écrite, des sens et des références qui lui sont associés.

« La tendance actuelle en didactique est à la prise de conscience linguistique tant de la part de l'enseignant que de celle de l'apprenant : tous doivent comprendre que le lexique est un ensemble organisé d'éléments disparates » (Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009 : 9)

Cette citation met l'accent sur le lien qui existe entre la structure du lexique et son acquisition. De plus, les auteurs soulignent que trois grands axes sont désormais abordés simultanément pour optimiser son enseignement :

- la morphologie : dérivation, composition...

- la sémantique : travail des relations sémantiques : polysémie, synonymie, hyperonymie, champ sémantique...

- les aspects socioculturels.

Ces considérations permettent de prendre la mesure de la tâche à accomplir lorsqu'il s'agit d'enseigner le lexique. Voyons à présent ce que cela implique en matière de démarche d'enseignement.

3.2. Choisir une démarche d'enseignement

Nous l'avons montré, le lexique est un très vaste ensemble qui ne possède pas de limites fixes et qui est en constante évolution. La première étape incontournable de l'enseignement du lexique consiste donc à sélectionner les contenus. Ce n'est pas un hasard si la question de la sélection occupe une large part de la littérature en didactique du lexique. Il est nécessaire de s'y arrêter avant de recenser les stratégies d'enseignement qui peuvent favoriser une meilleure mémorisation.

3.2.1. La sélection des contenus

Tout un pan de la recherche en linguistique est consacré à l'établissement de critères objectifs de sélection du lexique basés en particulier sur la notion de fréquence. Ces travaux ont abouti à la constitution de listes de fréquence dont l'emploi devait permettre de donner une structure logique aux apprentissages. Cette approche a toutefois montré ses limites pour une quantité de raisons qui seraient trop longues à détailler mais retenons en particulier que la notion de fréquence d'une UL est difficile à définir précisément et de manière opératoire. Les listes de fréquence constituent des outils utiles pour les enseignants mais d'autres considérations doivent nourrir leur réflexion.

Dans le cas de figure qui nous préoccupe ici, nous nous pencherons plus particulièrement sur des critères de sélection qui, s'ils sont plus subjectifs ou contextuels, sont aussi beaucoup plus opérationnels et adaptés au public qui fait l'objet de notre étude.

Les besoins des MNA inscrits en filières professionnelles en France sont en réalité très directement définis par le contexte. Ils concernent en particulier la maîtrise du vocabulaire de spécialité lié à la filière professionnelle dans laquelle ils sont inscrits et celle du vocabulaire scolaire, indispensable mais souvent très partielle chez eux en raison de leur parcours. De ces besoins que nous appellerons primaires vont découler des besoins secondaires relatifs à l'apprentissage de ces vocabulaires. Il s'agit en premier lieu du

métalangage minimum indispensable aux diverses manipulations qui vont être effectuées lors des apprentissages mais aussi de la connaissance de certaines propriétés subjectives des UL et en particulier de la valence. Cette propriété, définie en 1970 par Savard et Richards (cités par Bogaards, 1994 : 131) comme « un critère d'utilité qui mesure la puissance qu'ont les mots de remplacer d'autres mots », présente un intérêt tout particulier dans notre contexte d'étude. Cette utilité se mesure à l'aune des capacités inclusives, extensives, définitoires ou compositionnelles de certains mots. La valeur hyperonymique, la polysémie et la fréquence d'emploi du mot dans des UL composées ou dérivées vont alors constituer de bons indices de son intérêt en tant qu'outil métalinguistique.

En 1987, Widdowson qui s'intéressait à l'enseignement de la langue de spécialité a affirmé que le contenu langagier d'un cours se définit en fonction de sa capacité à activer des stratégies d'apprentissage efficaces plutôt qu'en raison d'« une représentativité du contenu que l'apprenant aura à manipuler à l'issue du cours » (cité par Tréville et Duquette, 1996 : 107). Dans cette perspective, l'enseignant délègue en quelque sorte la responsabilité de la sélection du vocabulaire à retenir à l'élève qui est ici considéré comme expert dans la définition de ses propres besoins. Le rôle de l'enseignant consiste alors à prendre en charge la sélection d'un vocabulaire « outil d'apprentissage » et ses choix vont être guidés par des critères métalinguistiques.

3.2.2. Les stratégies d'enseignement/apprentissage

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage du lexique comportent divers aspects dont certains ne sont pas directement liés à la question de la mémorisation, notons toutefois que selon Tréville et Duquette « le processus d'apprentissage du vocabulaire est étroitement lié à certains facteurs dont l'aptitude à mémoriser les mots et l'aptitude à deviner le sens des mots à l'aide du contexte sont les plus importants. » (1996 : 65) Nous nous focaliserons ici sur la question de la mémorisation car elle est au centre de notre problématique.

Lorsqu'on attend des élèves qu'ils « apprennent leurs leçons » ou retiennent des mots nouveaux, il est primordial de se demander s'ils savent seulement en quoi consiste cette activité : apprendre. Savent-ils qu'il existe différentes méthodes, stratégies pour mémoriser ? La question est particulièrement pertinente lorsqu'il est question des MNA, ces apprenants qui n'ont pas tous eu la chance et le temps de devenir des élèves.

Selon les observations menées par Oxford en 1990 (cité par Tréville et Duquette, 1996), on peut classer les stratégies d'apprentissage en deux catégories : les stratégies directes qui se rapportent à la langue elle-même et les stratégies indirectes qui concernent la gestion du processus d'apprentissage.

Parmi les stratégies directes, on peut distinguer des stratégies mnémoniques qui consistent en des modalités particulières d'entreposage de l'information favorisant la récupération des données, les stratégies cognitives qui passent par des opérations de manipulation et de transformation des informations et les stratégies compensatoires qui permettent à l'individu d'atteindre ses objectifs de communication malgré les lacunes.

Les stratégies indirectes recouvrent les stratégies métacognitives qui permettent d'opérer un retour réflexif sur le processus d'apprentissage, les stratégies affectives de gestion des émotions et de la motivation et les stratégies sociales qui s'appuient sur des échanges avec l'enseignant, les pairs ou la communauté linguistique.

Dans le cas des MNA, leur parcours a exigé d'eux le développement de certaines compétences vitales en matière de lexique. Ils disposent donc généralement de stratégies compensatoires et sociales efficaces. Par contre, les stratégies métalinguistiques (mnémoniques et cognitives) ou métacognitives ne sont pas des compétences acquises. L'enseignant devra donc simultanément enseigner le lexique et l'apprentissage du lexique. Cette conception de l'enseignement est présente chez Tréville et Duquette :

« L'enseignant allie à son rôle d'expert du contenu celui d'expert du processus, ce qui revient, pour lui, à concentrer son attention sur l'apprenant et sur ses façons d'apprendre. Par son rôle de personne-ressource, d'animateur et de facilitateur, il vise à **responsabiliser l'apprenant** et à le rendre autonome.»
(1996 : 80)

D'autre part, le recours à des stratégies affectives permettant la réduction de l'anxiété et le renforcement émotionnel est de toute évidence une piste à ne pas négliger avec ce type de public. La description des techniques spécifiquement dédiées à la gestion des affects n'est pas l'objet de la présente étude, notons toutefois que la découverte des dimensions métalinguistiques et métacognitives de l'apprentissage joue incontestablement un rôle positif sur le plan émotionnel dans la mesure où elle offre aux apprenants des outils de contrôle et de gestion des processus. Ces aspects seront détaillés au chapitre 6.

Chapitre 4. MNA : quels profils d'apprenants et quels besoins ?

Dans la première partie de ce mémoire, nous nous sommes penchés sur les facteurs d'homogénéité qui justifient une approche globale des MNA et des problématiques soulevées par ce public. Toutefois, nous allons à présent revenir vers une typologie plus classique de ces apprenants, centrée cette fois sur leurs besoins en termes d'apprentissages. Puis, nous ferons un rapide tour d'horizon des différentes approches de l'enseignement du français susceptibles d'être utiles dans ces contextes.

Nous reprendrons donc en partie la typologie de Gloaguen-Vernet déjà citée au début de ce mémoire : « Publics relevant de l'alphabétisation, Publics relevant du “post-alpha et FLE débutant”, Publics relevant d'une pédagogie FLE à un niveau élémentaire ou avancé, Publics relevant du FLS » (2009 : 5) en la complétant par une catégorie souvent oubliée mais qui a toute son importance en particulier dans le cas des MNA : publics relevant du handicap.

1. NSA, PSA relevant de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation

Parmi les MNA, nombreux sont ceux dont le parcours scolaire trop court ou trop chaotique n'a pas abouti à la construction d'une compétence en matière de littératie et en particulier dans le domaine scolaire. Ces élèves ne disposent pas d'un référentiel dans leur propre langue puisque les situations d'échange en milieu scolaire ne leur sont pas familières. De plus, leur faible niveau d'alphabétisation les prive des outils nécessaires à l'acquisition du lexique dans toutes ses dimensions, en particulier écrite. Pour eux, la difficulté est double : ils doivent accéder le plus rapidement possible à une maîtrise suffisante du lire/écrire mais dans une langue qu'ils connaissent mal. Lorsqu'il détaille les compétences sur lesquelles un apprenant francophone peut s'appuyer pour accompagner son entrée en lecture, Rafoni insiste particulièrement sur le rôle du « tâtonnement phonologique » :

« Le tâtonnement phonologique est une stratégie linguistique active qui fonctionne par essais-erreurs de manière implicite et parfois inconsciente. C'est un tri, souvent oralisé, dans l'articulation des sons, dont le terme se produit au moment exact où une articulation sonore fait sens. Ce travail de sélection lexicale par proximité phonologique est la première procédure d'accès au sens pour l'apprenti lecteur. » (Rafoni, 2014 : 189)

L'enrichissement du stock lexical oral constitue donc une nécessité pour faciliter la progression en lecture/écriture.

Toutefois, une majorité des MNA en situation d'alphabétisation ou de post-alphabétisation possède une maîtrise au moins partielle du français à l'oral. Rappelons-le, une large proportion des MNA scolarisés en France est originaire de pays, en particulier d'Afrique de l'ouest, où le français est une langue sinon officielle du moins encore largement employée dans les échanges. Pour ces élèves, l'urgence en matière de lexique réside donc dans le renforcement et l'enrichissement du vocabulaire réceptif qui servira de point d'appui au développement de leurs compétences en lecture et en production d'écrit. Ils relèvent donc à la fois d'un enseignement de FLE et d'un enseignement du français qui s'apparente à ce qui se pratique dans les niveaux élémentaires de l'enseignement en France. D'ailleurs, bien souvent, les personnels en charge de ce type d'élèves sont des enseignants du primaire ayant complété, ou pas, leur formation par un cursus plus ou moins long en FLE.

2. Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau élémentaire en FLE

Les MNA qui vivent en France depuis une année ou plus ont généralement acquis un niveau de maîtrise de l'oral qui au premier abord est très trompeur pour les enseignants qui les accueillent dans leurs classes. C'est particulièrement vrai lorsque ces jeunes vivent en famille d'accueil. Le contexte les a portés et conduits à construire toutes sortes de stratégies sociales et compensatoires très efficaces dans la communication du quotidien mais qui trouvent leurs limites dans le contexte scolaire et professionnel. On peut même aller jusqu'à dire que cette apparente aisance à l'oral est un leurre qui est susceptible de générer bien des incompréhensions et des obstacles dans les apprentissages. En effet, leur compétence lexicale en français a, de fait, été en grande partie construite de manière implicite. Elle repose sur des associations parfois très approximatives et sur des concepts peu ou pas connus. De plus, elle est souvent amputée de la charge socioculturelle liée aux mots. Donnons quelques exemples significatifs issus de l'observation de MNA scolarisés en CAP²⁷ :

- Un élève ne distingue pas bien la différence entre les termes « cahier » et « classeur » ce qui vient accroître les difficultés rencontrées dans la gestion du matériel scolaire et la compréhension des consignes de classe déjà complexes pour des élèves qui ont peu de repères en la matière.

²⁷ Observations effectuées par l'auteur lors de cours de français, d'histoire et de FLE entre le 30/01/2020 et le 20/02/2020 au Lycée Pierre Rabhi de Claix.

- Une consigne de travail en histoire demande de « classer » des éléments. Pour des francophones scolarisés depuis la maternelle, le terme « classer » renvoie automatiquement à toute une gamme de classements (alphabétiques, numériques, chronologiques, morphologiques...) et surtout à des modèles d'exercices rapidement reconnus. Par exemple, si la consigne réclame de classer des dates sur l'axe du temps, l'élève allophone met plus de temps à reconnaître une situation de classement chronologique car même s'il comprend le terme « classer », il n'associe pas automatiquement la situation (le cours d'histoire) et le sens particulier du terme dans ce contexte.
- Si la consigne d'un exercice de compréhension de texte demande de « relever » des mots, l'élève peut être déstabilisé par la polysémie du terme. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les mots des consignes, les verbes en particulier, sont généralement des UL fréquentes et présentant un haut niveau de polysémie (illustrer, construire, associer par exemple prennent des sens très différents dans un exercice de mathématiques, une analyse de texte ou un cours d'horticulture).

Pour ces élèves, il est important de proposer des stratégies permettant d'atteindre deux objectifs prioritaires : accroître la précision de la compréhension et permettre la production à l'écrit.

3. Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau indépendant en FLE

Le déséquilibre qui existe chez de nombreux MNA entre les compétences en production orale et en production écrite débouche souvent sur un positionnement qui reflète mal leur réel profil de locuteurs du français. Leur relative aisance dans les tâches orales, en particulier en interaction, masque des lacunes touchant divers domaines de compétences. En ce qui concerne le lexique, l'apprentissage s'est souvent fait de manière incidente et par voie de conséquence la connaissance des UL est approximative. Pour des élèves ayant atteint le niveau indépendant, les progrès peuvent être rapides même sans le soutien d'un enseignement spécifique en FLE si les enseignants des diverses matières tiennent compte de la nécessité d'adopter une approche explicite du lexique. Porter une attention continue à son traitement dans tous les domaines d'apprentissage constitue le plus sûr moyen d'éviter les confusions qui pourraient découler de la référence implicite à des connaissances linguistiques et sociolinguistiques qui ne sont d'ailleurs peut être pas maîtrisées par les élèves francophones. A l'inverse, un traitement du lexique de spécialité

prenant en compte toutes les dimensions (sémantique, morphologique, socioculturelle, discursive...) du vocabulaire étudié peut constituer un facteur de réussite pour l'ensemble des élèves.

4. Elèves porteurs de handicap

4.1. Troubles des apprentissages

Dans un premier temps l'allophonie peut masquer des troubles plus profonds des apprentissages. Il faut parfois plusieurs mois aux équipes enseignantes pour découvrir que les difficultés rencontrées par un élève ne sont pas simplement la conséquence d'une maîtrise limitée du français mais relèvent également de pathologies jusque-là ignorées.

4.2. Troubles du comportement liés à des traumatismes

Ne pas avoir les mots pour le dire... Cette expression nous renvoie à une autre réalité que celle de la méconnaissance du vocabulaire approprié. Et cette réalité est psychologique. Avant d'arriver dans les classes, les mineurs dont il est question ici ont connu un parcours semé d'épreuves parfois profondément traumatisantes. Une des conséquences bien connues d'un choc traumatique est le mutisme et ce mutisme peut lui aussi être faussement interprété comme le signe d'un manque de compétences en français.

Ces deux exemples montrent à quel point il est important de bien évaluer le profil des élèves avant de parler de besoins car des comportements en apparence similaires peuvent recouvrir des réalités très distinctes.

5. Quel enseignement du français pour les MNA ?

La diversité des profils d'apprenants du français a conduit au développement de plusieurs variantes de l'enseignement du FLE. Nous allons brièvement définir celles qui paraissent utiles à l'élaboration de programmes adaptés d'apprentissage du lexique dans le contexte étudié.

Les élèves allophones scolarisés en France ne relèvent pas à proprement parler de l'enseignement du FLE car cet acronyme est plus couramment employé pour désigner des apprenants évoluant en contexte hétéroglotte. Voués à résider, étudier et exercer une activité professionnelle en France, les MNA ont des besoins qui dépassent largement le cadre des programmes définis par le CECRL pour l'enseignement des langues étrangères. Ils relèvent donc plutôt d'un enseignement du Français Langue Seconde (désormais FLS) qui se caractérise par la nécessaire prise en compte de l'ensemble des besoins en termes de

communication d'un individu résidant sur le sol français. Ces besoins recouvrent également les compétences requises pour la réussite au DELF (Diplôme d'études en Langue Française) qui constitue une des clés pour obtention d'un titre de séjour²⁸ puisque, rappelons-le, la majorité des MNA n'entre pas dans les critères du droit d'asile.

Cependant, les besoins des MNA scolarisés ne se résument pas à la maîtrise d'une langue orientée vers la communication dans les différents contextes de la vie quotidienne. Des compétences particulières, notamment en matière de lexique leur sont nécessaires pour répondre aux exigences du système scolaire français et ce d'autant plus qu'ils ne possèdent pas toujours ce vocabulaire scolaire dans leur langue première. De ce fait, « un apprentissage visant la fonction de scolarisation comporte une revalorisation de l'enseignement systématique du vocabulaire, parce qu'il s'adresse à des enfants qui n'ont pas ce vocabulaire dans leur langue familiale, ni les moyens d'analyse linguistique ou la connaissance même implicite des procédés de formation lexicale. » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 3) De ce fait, l'approche spécifique du Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) est indispensable pour leur assurer une bonne insertion dans les cursus scolaires.

Enfin, les cursus professionnels de type CAP ou BEP requièrent une maîtrise des vocabulaires spécifiques aux métiers correspondants. Ce Français de Spécialité (désormais FS) devra être acquis rapidement et l'emploi des techniques développées dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS) paraît susceptible d'offrir des pistes intéressantes pour aider les élèves à progresser rapidement. Nous y reviendrons plus en détail dans la troisième partie de ce mémoire.

²⁸ Cf note 14 p 27.

Partie 3

-

Propositions pour la mise en place d'une « démarche lexique » commune

Chapitre 5. Elaboration d'un projet d'intervention

Après une phase d'observation et de recueil de données, un premier projet d'ateliers consacrés au lexique s'est dessiné puis c'est au contact des élèves que ce dispositif s'est peu à peu enrichi.

1. *L'enquête de terrain : observations en classe et questionnaires*

L'enquête de terrain qui visait à recueillir des données qualitatives s'est organisée en deux temps. Durant la première phase, des observations directes dans les classes²⁹ ont été menées en s'appuyant sur une grille destinée à guider le recueil d'informations³⁰. Des questionnaires, dont l'analyse a déjà été en grande partie détaillée dans la première partie de ce mémoire, ont également été soumis aux enseignants. Cette première collecte de données a permis de poser les bases d'un projet d'intervention destiné à un groupe ciblé d'élèves allophones. Dans un deuxième temps, des questionnaires ont été proposés à ce groupe d'élèves.

2. *Analyse des données*

2.1. *Observations dans les classes*

Les observations effectuées lors des cours d'histoire, de français et de PSE (Prévention Santé Environnement) permettent de mettre en évidence les points suivants :

- Bien qu'il soit difficile de considérer les MNA comme un public homogène adoptant systématiquement les mêmes attitudes, leurs comportements en classe sont généralement très différents de ceux des élèves francophones. Ainsi, la grande majorité des élèves allophones (8/10 précisément) fait preuve d'une capacité de concentration et d'une implication dans les tâches proposées qui se démarque franchement du comportement des autres élèves. Nous avons souligné le fait que la structure de l'EREA semble à même de fournir aux élèves allophones le type d'aide et de soutien dont ils ont besoin. Mais cet avantage est en partie contrebalancé par une assez mauvaise intégration des MNA dans les groupes de classe qui peut s'expliquer par une trop grande

²⁹ Ces observations ont eu lieu lors des cours de français, histoire, et FLE. Les circonstances n'ont pas permis la conduite d'observations lors des ateliers professionnels. Cette lacune a pu être en partie compensée grâce à de nombreux échanges avec les enseignants et avec les élèves.

³⁰ Voir le document en annexe 4 p 90.

disparité entre les profils et les objectifs des uns et des autres. Le profil « classique » des élèves de l'EREA n'est pas lui non plus parfaitement homogène mais il se caractérise presque toujours par des difficultés d'adaptation au système scolaire traditionnel (manque d'autonomie, difficultés à suivre les règles du groupe, grande nervosité, agitation, troubles du comportement ou des apprentissages). A l'opposé, les MNA font preuve de capacités d'adaptation remarquables, sont soucieux du respect des règles et des personnes, en particulier de l'enseignant, sont généralement calmes et concentrés. Ces écarts de comportement se traduisent par une prise de distance mutuelle dans et hors de la classe. Dans la classe les allophones fonctionnent essentiellement en binômes et s'entraident beaucoup. A l'extérieur de la classe, ils se retrouvent, toutes filières professionnelles confondues, et forment un groupe à part dans l'établissement. Une certaine défiance existe entre élèves allophones et francophones et les épisodes de tension ne sont pas exceptionnels.

- A l'EREA, les cours sont essentiellement basés sur des échanges oraux³¹. Les notions sont présentées par l'enseignant puis des exercices de découverte ou d'application sont réalisés le plus souvent collectivement à l'oral. De nombreux échanges ont lieu entre les enseignants et certains élèves, les MNA toutefois y participent peu. Les enseignants sollicitent régulièrement les élèves allophones pour les inviter à intervenir ou à faire part de leurs difficultés mais ces derniers ont du mal à les exprimer ou à reformuler clairement une idée qui vient d'être exposée. Ils préfèrent différer leur demande d'aide et s'adresser aux AVS.
- Lors des phases de travail individuel à l'écrit, les MNA ont très souvent recours aux AVS lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension des consignes. Cette aide est très fréquemment sollicitée en amont de la lecture, ce qui montre qu'ils privilégient les stratégies sociales pour faire face à leurs difficultés de compréhension de l'écrit.
- Les corrections se font collectivement puis sont recopiées sous la forme de phrases intégrant les termes clés du cours. De fait les élèves sont très peu mis en situation directe de production d'écrit.

³¹ De manière assez surprenante, les pratiques de classe des trois enseignants observés sont très homogènes c'est pourquoi il ne sera pas fait de distinction entre les différents cours dans ces observations.

- Les AVS prennent très largement en charge la gestion des outils spécifiques à chaque matière (cahiers, porte-vues, manuels). Les allophones éprouvent de grandes difficultés à se repérer dans ces différents supports car ils ne disposent pas des compétences nécessaires en littératie scolaire (utilisation d'un sommaire, d'une table des matières, repérage dans la page, distinction entre la consigne et l'exercice à proprement parler, compréhension des signes non verbaux, distinction entre les différentes matières lorsqu'elles relèvent d'un même enseignant...)
- Les élèves ne disposent d'aucun outil dévolu au traitement du lexique (ni outil d'accès à la compréhension du type dictionnaire, d'autant plus que l'utilisation du téléphone portable en classe est proscrite, ni support de mémorisation du type cahier, classeur ou autre). Un seul élève a développé une méthode personnelle de traitement : il note régulièrement à la fin de ses cahiers les termes et notions qu'il pense avoir saisis et les accompagne d'une traduction ou d'une reformulation en anglais.
- Les stratégies d'accès au sens qui ont pu être observées sont très peu nombreuses. La principale est le recours à l'enseignant ou à l'AVS. Toutefois, ces deux catégories de professionnels n'apportent pas le même type de réponse aux élèves. Pour les enseignants, la sémantisation s'opère le plus souvent par une reformulation et par l'emploi de synonymes. Ils ont également recours à l'image par l'intermédiaire des outils informatiques. Le traitement du vocabulaire spécifique, qu'il soit scolaire ou lié à la matière enseignée, ne passe pas par une analyse linguistique des termes employés. Les AVS interviennent différemment et ont plutôt tendance à répondre par le geste et par l'exemple. Leur position dans la classe permet une grande proximité physique avec l'élève mais implique une certaine discrétion, c'est pourquoi le geste s'impose souvent avant la parole. Pour qu'un échange réel entre l'élève et l'aidant soit possible, il faudrait que les plages de travail en autonomie soient plus longues, ce qui est peu pratiqué en raison du profil des autres élèves. Quand ils ne s'adressent pas au personnel enseignant, les élèves allophones ont recours aux pairs. L'aide entre pairs s'opère de deux manières différentes : soit par demande orale d'explication, soit par observation et imitation. Par ailleurs, lorsqu'on les incite à chercher par eux-mêmes des stratégies d'accès au sens des mots, les élèves

allophones sont déstabilisés et ne pensent pas disposer de moyens d'analyse susceptibles de leur apporter une aide. Ils ont une attitude très tranchée vis-à-vis du lexique : soit ils comprennent le mot soit ils ne le comprennent pas. S'ils ne comprennent pas, ils ne semblent pas recourir à des stratégies linguistiques (inférence, analyse morphologique...) pour résoudre le problème.

2.2. Observations en classe de FLE

L'observation des séances de cours de FLE donne des renseignements plus précis sur les compétences et les besoins des élèves :

- Notons en premier lieu que la programmation des heures de FLE sur le temps scolaire habituel pose de nombreux problèmes d'organisation. Les élèves ont tendance à oublier l'horaire du cours et les enseignants ne leur rappellent pas systématiquement qu'ils devraient s'y rendre. En conséquence, il faut aller chercher les retardataires dans l'établissement ce qui diffère régulièrement le démarrage des activités. Les séances étant limitées à une heure, cette situation porte indéniablement préjudice à l'efficacité des cours.
- Le cours de FLE est essentiellement basé sur un entraînement aux épreuves du DELF. Les exercices proposés sont tirés de manuels ou de sites reprenant le contenu et la structure de ces épreuves. Il n'y a pas de lien entre les autres matières d'enseignement, qu'elles soient généralistes ou professionnelles, et les activités du cours de FLE. Ceci s'explique en partie par le fait que l'enseignante en charge de ce cours ne fait pas partie intégrante de l'équipe du lycée. C'est une Professeure des Ecoles en charge de l'internat dans le collège de l'établissement. Elle n'a que très peu l'occasion de côtoyer ses collègues du lycée et les échanges entre eux ne sont pas toujours aisés. En tout état de cause, il n'existe pas de document commun permettant l'expression et la communication des besoins constatés dans les différentes matières.
- L'enseignante consacre une grande partie du temps des séances à la gestion des deux élèves relevant de l'alphabétisation. Des exercices de compréhension écrite sont proposés aux autres élèves qui travaillent alors en autonomie.
- Aucun objectif précis en matière d'acquisition de lexique n'est défini pour les cours de FLE et aucune activité d'entraînement ou de systématisation n'a été conduite lors des séances observées.

- Une activité d'écoute et de restitution d'un vocabulaire lié à la tradition de la galette des rois met clairement en évidence les difficultés des élèves sur le plan de la production. S'ils déclarent avoir saisi le sens global du document audio diffusé, leur capacité à citer le vocabulaire rencontré à cette occasion est très faible. L'enseignante ayant demandé de restituer oralement tous les mots relatifs au thème de la galette des rois dont ils pouvaient se souvenir, les 7 élèves qui ont participé à l'activité n'ont retrouvé que 4 mots³² après la première écoute d'un document³³ d'une durée de 3mn30 et ce collectivement. A l'issue de la seconde écoute, ils n'ont fourni que 2 items supplémentaires³⁴.
- Il n'existe pas d'outil spécifique dédié à l'étude ou à la mémorisation du vocabulaire rencontré. Les productions réalisées pendant le cours de FLE sont rangées dans une pochette lorsque l'élève en possède une. Bien souvent ces supports ne réapparaissent pas d'une séance à l'autre. Le cours de FLE n'ayant pas lieu dans une salle dédiée, il n'est pas possible de conserver ou d'afficher du matériel pédagogique.

2.3. Attentes des apprenants

A présent, nous allons nous pencher sur le contenu des questionnaires soumis aux élèves³⁵. Ils ont été proposés individuellement, les questions expliquées si besoin et une assistance a été apportée pour la rédaction des réponses. Dans certains cas la réponse a été retranscrite par l'enquêteur sous la dictée.

Les réponses aux questionnaires n'ont pas fait ressortir de besoins très précisément définis. Les demandes sont très généralistes car les élèves semblent avoir du mal à exprimer des besoins ciblés en français. Cependant, certaines tendances ont retenu notre attention. C'est dans les matières professionnelles que les élèves se sentent le plus à l'aise, ce sont aussi celles dans lesquelles ils considèrent avoir les meilleures compétences. A l'inverse, l'histoire semble les mettre en difficulté. Vraisemblablement, cette matière conjugue deux obstacles majeurs : elle suppose la maîtrise d'un lexique spécifique que les

³² Il s'agit des mots : galette, fève, boulangerie, roi

³³ « La galette des rois » - Karambolage – ARTE – consultable à : <https://www.youtube.com/watch?v=wp96R2HsSwQ>

³⁴ Les mots couronne et grec.

³⁵ Voir le questionnaire et le tableau de synthèse des réponses en annexes 5a et 5b p 92 et 94.

élèves n'ont pas eu l'occasion de manipuler auparavant et elle renvoie à des références que les allophones ne possèdent pas.

Concernant leurs difficultés vis-à-vis du français, 6 élèves indiquent qu'ils rencontrent des problèmes principalement à l'écrit, en production (6) comme en compréhension (5). 4 élèves estiment avoir du mal à s'exprimer oralement. Ils ne sont par contre que 2 à signaler des difficultés concernant la compréhension de l'oral ce qui ne correspond pas exactement aux observations qui ont été faites en classe. Lorsqu'il s'agit de demander de l'aide, ils sont seulement 2 à déclarer ne pas oser en demander, 6 préfèrent avoir recours aux pairs et 7 déclarent interroger l'enseignant. Dans les faits, les observations de classe ont montré qu'ils ont bien plus souvent recours aux AVS qu'à l'enseignant. De plus, en l'absence d'AVS dans la classe, ils ont quasiment toujours recours aux pairs. Seuls 2 élèves ont réellement l'habitude de s'adresser directement à l'enseignant. L'écart constaté résulte sans doute d'un manque de précision de la question ou d'une assimilation des AVS à la fonction d'enseignant.

Enfin, quand on interroge les élèves allophones sur leurs besoins les plus urgents, ils sont 3 à estimer avoir besoin d'améliorer leurs compétences en production orale et 5 en production écrite dont 2 qui expriment spécifiquement le besoin d'améliorer leur orthographe. 3 élèves évoquent explicitement le lexique avec le souci soit d'apprendre des mots nouveaux, soit de mieux comprendre les mots. Le fait que le lexique soit identifié comme une compétence à renforcer n'est pas une surprise. En effet, Calaque a montré qu'« avec la maturité, les élèves prennent davantage conscience de son importance. » (2002 : np) Elle appuie cette affirmation sur les résultats d'une enquête réalisée en 1991 auprès de 1200 élèves de lycées classiques et polyvalents et 1100 élèves de BEP (lycées professionnels) qui montre que « les apprentissages jugés les plus utiles par les élèves des deux filières ont principalement trait au perfectionnement de la pratique de la langue tant écrite qu'orale : « acquérir un vocabulaire riche et précis » et « apprendre à s'exprimer oralement ». (Delclaux, Bounoure, 1991 : 20)

Enfin, on remarque que la question des outils ou des aides dont ils souhaiteraient disposer ne suscite généralement pas de réponse chez les élèves si ce n'est, pour 3 d'entre eux, le besoin de plus d'heures d'accompagnement en FLE. Cette attente résulte sans doute d'une difficulté à étudier hors du temps scolaire. Bien que la grande majorité des élèves (8/10) déclarent avoir la possibilité de travailler à domicile, ils n'y consacrent dans les faits que très peu de temps au dire des enseignants. Le temps perdu dans les transports en

commun et la nécessité pour plusieurs d'entre eux d'exercer une activité professionnelle « alimentaire » expliquent sans doute en partie cette situation. Cependant, leur capacité à s'organiser pour travailler en autonomie est aussi évoquée par les enseignants comme une explication possible, leur motivation n'étant mise en cause à aucun moment.

2.4. Attentes des enseignants

En plus des réponses fournies par voie de questionnaire qui ont été présentées au chapitre 2, les enseignants ont formulé certaines attentes lors d'entretiens informels. Les demandes les plus récurrentes concernent la compréhension de l'écrit, des consignes en premier lieu, la maîtrise du vocabulaire et son réinvestissement en production orale et écrite. Tous considèrent que les heures de FLE constituent un atout pour les élèves mais ont conscience que le faible volant horaire alloué ne permet pas d'apporter une réponse globale à leurs difficultés. Ils expriment oralement diverses demandes individuelles mais aucun document écrit concerté n'a été élaboré pour guider l'enseignante en charge des cours de FLE. Ils semblent toutefois s'accorder sur le fait que le vocabulaire nécessaire à la réussite des différents CCF peut constituer une base de travail intéressante mais la liste de ce vocabulaire n'a pas été établie pour toutes les disciplines.

Enfin, plusieurs professeurs regrettent que l'enseignement de FLE ne prenne pas suffisamment en compte les besoins relatifs aux différentes disciplines. Cependant lorsqu'on leur demande de faire remonter leurs besoins à l'écrit, ils ont tendance à fournir, au coup par coup, des documents individuels difficiles à exploiter dans le cadre du cours de FLE où, rappelons-le, des élèves de différents CAP sont accueillis.

3. Elaboration d'un projet d'intervention axé sur l'acquisition du lexique

Quelques grands axes se dégagent de l'analyse du terrain : les besoins en FLE sont nombreux et variés mais le temps d'intervention auprès des élèves est très limité. Dans un tel contexte il est nécessaire de fixer des priorités et d'opérer des choix. L'importance accordée à la maîtrise et à l'enrichissement du lexique par les divers acteurs a été le déclencheur d'une réflexion visant à déterminer si des stratégies d'apprentissages fondées sur une approche métalinguistique pouvaient s'avérer efficaces, dans un cadre aussi contraint, pour permettre aux élèves d'acquérir de l'autonomie dans les apprentissages.

3.1. Cadre d'intervention et choix du public cible

Parmi les élèves allophones inscrits dans les 4 CAP de l'EREA Pierre Rabhi à Claix, 15 bénéficient d'au moins deux heures d'enseignement en FLE. On retrouve chez ces élèves, l'ensemble des profils décrits au chapitre 4, mis à part les élèves de niveau indépendant en FLE pour lesquels aucun accompagnement particulier n'est prévu. Le tableau récapitulatif présenté ci-dessous permet de rendre compte de la répartition des effectifs selon ces critères.

| Profils des élèves | Nombre d'élèves |
|--|-----------------|
| NSA, PSA relevant de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation | 2 |
| Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau élémentaire en FLE | 11 |
| Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau indépendant en FLE | 0 ³⁶ |
| Elèves porteurs de handicap | 2 ³⁷ |

Tableau 2 : Profil des élèves accueillis en cours de FLE en 2019-2020 à l'EREA Pierre Rabhi

L'EREA en tant qu'établissement relevant de l'enseignement adapté dispose de nombreux outils qui permettent d'évaluer précisément les compétences des élèves. Cette évaluation fine guide les choix de l'équipe éducative en matière d'aménagements pédagogiques comme l'attribution d'heures d'accompagnement par un(e) AVS ou la conception de dispositifs d'aide particuliers. C'est dans ce cadre que des cours de FLE peuvent être proposés aux élèves qui en ont besoin.

Les MNA faisant partie du groupe des 11³⁸ élèves de niveau élémentaire n'ont pas un niveau homogène en français³⁹ mais ils peuvent être caractérisés par deux traits communs qui en font des apprenants du français très particuliers.

En premier lieu, leur degré de motivation est exceptionnel. Ce sont des élèves qui ont des compétences et un projet clair dans lequel ils ont énormément investi. Quand on

³⁶ Plusieurs élèves relevant de cette catégorie sont présents dans l'établissement mais il ne leur a pas été proposé de prise en charge particulière.

³⁷ Au moment de la rédaction de ce mémoire, il s'agit en fait de deux élèves pour lesquels une évaluation est en cours pour déterminer la nature exacte des troubles qui affectent leurs apprentissages. Il s'agit des deux mêmes élèves qui relèvent encore de la post-alphabétisation, les raisons de leurs retards d'apprentissage n'étant pas encore clairement établies.

³⁸ Un des élèves n'est pas revenu dans l'établissement après les vacances d'hiver, c'est pourquoi il n'est fait mention que de 10 élèves dans les analyses qui vont suivre.

³⁹ Voir le tableau en annexe 2 p 88.

connaît le poids de la motivation dans la réussite des apprentissages et particulièrement dans les activités de mémorisation, on comprend qu'on travaille là en terrain extrêmement favorable.

Néanmoins, le deuxième aspect est plus problématique. Nous l'avons souligné, ces jeunes ont appris le français de manière beaucoup plus fortuite que structurée. En matière de lexique, il en résulte une connaissance partielle des mots qui peut mener à des approximations sur le sens. Saisir le sens global d'un message n'est pas suffisant pour être efficace en contexte scolaire où les consignes de travail sont précises et conditionnent la réussite de la tâche proposée. Par ailleurs, si leur intention d'apprendre est forte, ils ne disposent pas de stratégies d'apprentissage efficaces et n'ont d'ailleurs souvent même pas conscience de l'existence de ces stratégies. Bogaards mentionne que « l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat » ((1994 : 93), c'est pourquoi il faut se garder de considérer que la motivation dont ils font preuve permettra à ces élèves de surmonter toutes les difficultés. Au contraire, il est indispensable de s'interroger sur la nature des dispositifs qui pourraient leur être le plus utiles. Dans cette perspective, il paraissait pertinent d'étudier l'efficacité d'une approche métacognitive et plus spécifiquement métalinguistique du lexique en matière d'apprentissage et d'autonomie.

Plusieurs facteurs expliquent le choix de centrer cette étude sur des MNA de niveau A2, A2+. La première est liée au contexte : à l'EREA les cours de FLE sont destinés aux élèves de niveau élémentaire en français. L'équipe pédagogique a considéré que les élèves de niveau indépendant (à partir de B1) disposaient des moyens de poursuivre leur apprentissage du français par leurs propres moyens et qu'il était préférable de réserver les heures d'accompagnement en FLE aux élèves de niveau élémentaire. La seconde raison découle des résultats de l'enquête de terrain. Dans la mesure où les activités réflexives sur le lexique supposent le maniement de certaines habiletés (tri, catégorisation, hiérarchisation...) et la découverte d'un métalangage, un public disposant déjà de compétences de base en français semblait le plus à même de pouvoir tirer profit des activités proposées.

3.2. Le choix d'une stratégie d'enseignement : apprendre à apprendre

« Quoi qu'il en soit, j'affirme, pour l'avoir pratiqué et fait pratiquer, que la lecture - même partielle - des indices, tant extra-linguistiques que linguistiques, constitue une gymnastique de l'esprit profitable et prometteuse, qui dépasse de loin le cadre du mot et trouve toute sa raison d'être dans

l'analyse du discours lui-même. Il ne s'agit donc pas d'un investissement à faible taux d'intérêt ! » (1981 : 48)

Cette citation de Galisson entre en résonance avec la situation des MNA qui ont un besoin urgent d'investir dans des stratégies « rentables ». L'urgence de leur situation et leur(s) expérience(s) d'apprentissage des langues leur permettent à ce stade d'identifier rapidement l'efficacité d'une méthode, nous le montrerons plus loin dans la description du déroulement des ateliers. Le choix de la stratégie d'enseignement s'est donc appuyée sur deux postulats : d'une part, le développement de compétences métalinguistiques devrait permettre à ces élèves de mémoriser plus efficacement les vocabulaires qui leur sont nécessaires et d'autre part, ces élèves sont à même de percevoir l'intérêt de ces outils et de se les approprier en les individualisant.

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 4, les besoins des apprenants en matière de maîtrise du lexique relèvent de différents champs. Les élèves du cours de FLE sont inscrits aux épreuves du DELF (niveau A2 ou B1 selon leurs compétences de départ). Ce diplôme, incontournable pour l'obtention d'un titre de séjour, nécessite une certaine maîtrise du lexique généraliste pour réussir les épreuves de compréhension comme de production⁴⁰. Toutefois, les deux domaines dans lesquels les besoins semblent les plus urgents et déterminants sont la maîtrise des vocabulaires liés à la scolarisation et aux enseignements disciplinaires.

Selon Verdelhan-Bourgade (2002), un apprentissage du lexique orienté vers la fonction de scolarisation doit s'appuyer sur deux axes : l'axe thématique et l'axe structurel (familles, composition, dérivation). Et cette remarque peut sans aucun doute s'appliquer également au Français de Spécialité car il partage avec le FLSco, qui peut être considéré comme la langue spécialisée de l'école, de nombreuses caractéristiques communes. On peut d'ailleurs remarquer que le FLSco comme le FS s'appuient sur des méthodes qui découlent de celles du FOS.

⁴⁰ A titre de référence voici les attendus fournis pour le niveau A2 : « réaliser des tâches simples de la vie quotidienne (aller chez un commerçant, me renseigner, prendre les transports en commun...) ; utiliser les formules de politesse et d'échange les plus courantes ; raconter un événement passé ; comprendre une conversation simple ; parler de mes goûts et expliquer pourquoi j'aime et je n'aime pas ; décrire mon quotidien et ce qui m'entoure (loisirs, travail, amis, famille) ; comprendre une lettre personnelle et répondre (pour inviter, remercier, m'excuser) ; comprendre des indications pour m'orienter ; relier les phrases avec des petits mots comme : “ et ”, “ mais ”, “ parce que ”. » Source : Ciep consulté à <https://www.ciep.fr/delf-dalf/delf-tout-public/delf-a2-tp-sj>

La démarche retenue a donc consisté à définir les besoins des apprenants en matière de vocabulaire avant de structurer les activités autour des axes thématiques et morphologiques car si « le lexique mental est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots, [...] la parenté morphologique lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation. » (Grossmann, 2011 : 174)

3.3. Le choix des activités

Les activités retenues pour les ateliers visent un double objectif. Il s'agit en premier lieu de permettre une révision du vocabulaire disciplinaire rencontré lors des séances d'enseignement généraliste ou professionnel. Nous avons insisté dans la partie théorique sur la nécessité de la répétition en vue de la mémorisation du lexique. Dans notre contexte, un autre intérêt retient l'attention. Les élèves allophones, sans cesse confrontés à de nouvelles connaissances et de nouveaux concepts, disposent de très peu de temps d'assimilation d'autant plus qu'ils ne bénéficient pas d'un cadre favorable pour le travail personnel. Le cours de FLE reste en définitive le seul espace propice à un retour sur le lexique en cours d'acquisition dans les diverses matières d'enseignement.

La forme des exercices proposés à ces élèves n'est pas nécessairement différente de celles des exercices proposés dans un manuel de FLE classique. Pour reprendre les conclusions de Carras dans son cours de FOS, c'est plutôt « au niveau des documents supports, des objectifs et de la mise en œuvre de ces activités » que se situeront les nécessaires adaptations. (2019 : 47) Une approche se calquant sur la démarche du FOS paraît pertinente dans ce contexte où les spécificités lexicales propres aux différentes formations professionnelles sont à considérer tout en tenant compte des fortes contraintes liées au temps de formation consacré au FLE.

3.4. La posture des élèves

Les ateliers ont été pensés pour favoriser une évolution de la posture des élèves vis-à-vis du lexique. Les observations initiales ont montré que, dans leur grande majorité, ils restent très passifs lorsqu'ils se retrouvent confrontés à une UL inconnue ou mal maîtrisée. Et s'ils déploient parfois des stratégies de compréhension ou d'apprentissage, elles sont plutôt d'ordre socio-affectif (recours à l'enseignant, à l'AVS, aux pairs) ou compensatoire (évitement, inférences sur la base d'éléments non linguistiques) que mnémoniques, cognitives ou métacognitives. Cette étude postule que l'acquisition de compétences métalinguistiques peut permettre aux élèves de prendre conscience de ce que Bogaards

nomme « le vocabulaire potentiel » (1994 :57). Il considère qu'à côté du vocabulaire qu'un individu comprend ou utilise lui-même, il existe une capacité à comprendre ou à forger des mots nouveaux liée à la maîtrise des mécanismes morphologiques de la langue apprise. Ainsi, la découverte de ces mécanismes pourrait autoriser les apprenants à changer de posture pour devenir actifs face à la difficulté rencontrée et leur permettre d'augmenter rapidement leur stock lexical.

C'est à travers l'analyse de deux séances d'activités consacrées à une approche métalinguistique du lexique que nous nous proposons à présent de montrer les effets de cette démarche chez les MNA de l'EREA Pierre Rabhi.

4. De la liste de vocabulaire au CCF

Certains enseignants, en particulier dans les matières professionnelles, ont établi une liste des termes spécialisés que les élèves doivent maîtriser, en réception comme en production, à la fin de la 2^{ème} année du CAP. Ces termes sont nouveaux pour les élèves tout comme les référents auxquels ils renvoient. C'est pourquoi leur appropriation nécessite le recours à plusieurs types d'approches échelonnées sur des périodes distinctes.

Grossmann souligne qu' « on a l'habitude d'opposer deux démarches en ce qui concerne l'enseignement du lexique : l'apprentissage "incident", qui ménage des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage "explicite", qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...). » (2011 : 164). L'objectif est ici de permettre aux élèves de bénéficier d'une double approche en proposant en cours de FLE des activités complémentaires à celles des autres cours.

4.1. Les activités proposées dans le cadre du cours de FLE

4.1.1. Un atelier autour du vocabulaire professionnel en CAP JP et MAH

L'un des ateliers a été conçu pour la préparation du CCF de jardinerie du 2^{ème} trimestre. A partir de la liste de vocabulaire de spécialité fournie par l'enseignant, l'objectif était de proposer des activités permettant aux élèves de construire des stratégies de mémorisation.

Une première sélection de mots à travailler a donc été établie par l'enseignant en fonction des contenus du CCF. Lors de cette épreuve orale, en plus de la mise en pratique de gestes professionnels, les élèves doivent faire preuve de leur capacité à réinvestir le

lexique professionnel pour expliciter leur démarche. Ce vocabulaire a été étudié en classe et lors d'ateliers de pratique professionnelle. Dans ces situations, la sémantisation du vocabulaire nouveau se fait par plusieurs biais :

- Supports visuels
- Présence des objets
- Gestuelle
- Définition des termes

Toutefois, nous avons montré précédemment que ce n'est pas parce qu'une notion ou un terme est compris qu'il est mémorisé. L'atelier de lexique présenté ici a donc pour objectif principal de donner aux élèves des outils permettant de faciliter le stockage dans la mémoire à long terme du vocabulaire de spécialité et surtout la récupération des informations lors de l'épreuve d'évaluation. L'idée est de permettre à l'apprenant de construire un réseau cognitif solide autour de chaque UL étudiée pour préciser la compréhension et favoriser un réemploi en production orale et écrite. Il existe cependant un risque de surcharge cognitive dans ce type d'approche, d'où l'importance de bien cibler le vocabulaire sur lequel on souhaite travailler.

Ainsi que nous l'avons souligné au chapitre 3 de cette étude, la sélection du vocabulaire dans ce contexte s'opère en fonction de sa capacité à activer des stratégies métalinguistiques chez l'apprenant (possibilités de regroupements formels ou sémantiques, valence). Les 23 UL retenues pour l'activité ont donc été choisies en fonction de critères morphologiques et sémantiques (intérêt compositionnel, hyperonymes, antonymes, synonymes...) ⁴¹. L'activité en elle-même a été conduite à l'oral avec un groupe de 3 élèves. Elle a consisté, dans un premier temps, à faire verbaliser les connaissances acquises sur certains termes puis à engager les apprenants dans une activité de tri des mots, présentés sur des étiquettes, permettant de faire émerger des catégories. La consigne de classement choisie était volontairement floue : « En échangeant entre vous, trouvez des manières de trier les mots que vous avez devant vous. Vous pouvez choisir plusieurs systèmes de classement. Le but est de classer le plus de mots possible ». Cette consigne devait permettre aux apprenants de déterminer très librement des stratégies de traitement de cet ensemble de termes techniques. Les réponses, ou non-réponses, apportées par les élèves peuvent ainsi être analysés comme des marqueurs de leur capacité à initier une

⁴¹ Voir les documents présentant les détails de la séance en annexe 7 p 99.

analyse métalinguistique. Les catégories identifiées par les élèves devaient également servir de base pour la programmation d'exercices de découverte et d'appropriation des règles de fonctionnement du lexique⁴².

4.1.2. Un atelier autour du vocabulaire du cours d'histoire en CAP MFM et MBC

Le même type de démarche a été proposé aux élèves de CAP MFM et MBC mais sur la base d'un corpus très différent. Les enseignants de ces matières n'ayant pas fourni de liste prédéfinie de termes spécialisés, la sélection s'est basée sur les définitions des métiers fournies par l'ONISEP⁴³ et par analogie avec les termes retenus pour l'atelier en CAP JP quant aux possibilités de traitement linguistique⁴⁴. Lors de l'atelier, une première sélection de 26 termes a été proposée à un groupe de 4 élèves. La consigne de travail et les objectifs de l'activité étaient similaires à ceux de l'activité proposée aux élèves de CAP JP et MAH.

4.1.3. Bilan des ateliers

L'enjeu de cette étude était de montrer si un travail axé sur les dimensions métacognitive et métalinguistique du lexique recevrait un accueil favorable de la part des élèves allophones et si cette approche leur serait profitable sur le plan de la compréhension et de la mémorisation. C'est à partir des observations menées pendant les temps d'activité que nous pouvons apporter quelques éléments de réponse.

Dans un premier temps l'activité proposée a déstabilisé les élèves peu habitués à résoudre des problèmes de ce type, sans consigne précise et sans recours à une aide extérieure. Le fait qu'il n'y ait pas a priori de « bonne » réponse a également semblé leur poser problème au départ. Cependant, ayant été encouragés à tester librement les solutions de leur choix ils se sont engagés dans la tâche. Par commodité, nous nommerons à présent le groupe d'élèves de CAP JP « groupe 1 » et celui de CAP MBC/MFM « groupe 2 »⁴⁵.

Sans surprise, le premier regroupement qui est apparu dans les deux groupes a concerné les termes qui désignent des outils. Certains vocables mal maîtrisés ont été associés à cette catégorie sans certitude. Ils constituent donc une deuxième catégorie, celle des termes qui désignent peut-être des outils mais sans que les référents puissent être

⁴² Cette phase du travail n'a pas pu être conduite en raison de l'interruption du stage.

⁴³ Voir les définitions au chapitre 2 p 25-27.

⁴⁴ Voir les documents présentant les détails de la séance en annexe 8 p 101.

⁴⁵ Voir la constitution des groupes en annexe 3 p 89.

précisément décrits. Dans le groupe 2 un deuxième regroupement thématique est apparu sous l'hyperonyme « métiers ». Deux termes dont le sens n'a pas été retrouvé ont été ajoutés plus tard à cette catégorie en raison de la présence du suffixe –eur, nous y reviendrons. A l'issue de ces classements sémantiques, un moment de désarroi devant l'impossibilité d'effectuer d'autres regroupements en employant la même méthode a été constaté dans les deux groupes. A ce stade, il a fallu pousser les élèves à chercher d'autres pistes en insistant sur le fait que tout type de critère pouvait être employé, y compris sur le plan formel. Les classements se basant sur la morphologie sont alors apparus.

Dans le groupe 1, ce sont les mots comportant le suffixe –age qui ont été rassemblés et quasiment dans le même temps, des réflexions sur le sens de ces mots ont été formulées. L'analyse de la composition des termes « habillage » et « piquetage » dont le sens était connu a permis aux élèves d'émettre des hypothèses sur la formation des mots « plombage » et « drainage ». L'analyse du terme « drainage » s'est avérée particulièrement riche en termes d'interactions entre les membres du groupe. En effet, un élève s'étant engagé dans l'explication du verbe « drainer », qui avait été identifié comme entrant dans la composition de « drainage », s'est trouvé confronté à l'impossibilité de terminer son explication car un terme lui a alors fait défaut. A ce moment, les deux autres élèves, d'un même mouvement, ont désigné l'étiquette présentant le mot « amendement » qui n'avait pas été classé et dont le sens ne semblait pas connu. Les trois élèves se sont alors « souvenus » que le terme « amendement » désignait une substance incorporée au sol à une étape donnée du processus de plantation et entrant en jeu dans le drainage. On observe ici la manifestation d'un double cheminement réflexif s'appuyant en partie sur la morphologie et en partie sur des réseaux sémantiques préexistants. C'est grâce à l'interaction entre ces deux dimensions que les élèves ont réussi à restituer le sens d'une UL qui leur avait paru inconnue de prime abord.

Dans le groupe 2, nous l'avons dit, le classement sous un hyperonyme a pu être opéré par deux fois, sous les termes « outils » et « métiers ». Arrivés au terme des possibilités offertes par ce critère, les élèves ont spontanément eu recours à un classement morphologique en partant du constat que les termes de la catégorie « métiers » possédaient le suffixe –eur. Ils ont alors rattaché à cet ensemble les termes de sens inconnu mais dont le suffixe était identique, à savoir « parqueteur » et « sculpteur ». Cette fois encore, l'analyse de la composition des mots de cette catégorie a permis aux élèves d'émettre des hypothèses sur le sens des mots inconnus. Ainsi le terme « parquet » a été évoqué. Le sens de ce mot

étant connu, les élèves ont émis l'hypothèse que le parqueteur devait être un « poseur » de parquet. La racine « sculpt- » n'a quant à elle pas été reconnue. Par la suite, les autres mots possédant des suffixes communs ont été rassemblés et leur radical aisément identifié, mis à part pour le mot « ébéniste ».

Dans les deux groupes, il restait alors un certain nombre de mots non classés : 6 pour le groupe 1 et 4 dans le groupe 2. Dans les deux groupes, les élèves ont rapidement proposé de regrouper les mots par paires. Même s'ils n'ont pas été capables de donner le sens exact de chacun des mots, ils étaient en revanche parfaitement d'accord pour affirmer que les termes des paires possédaient des sens contraires. Cette attitude découle très probablement du type de présentation choisi par l'enseignant d'horticulture lors de l'introduction de ce vocabulaire⁴⁶.

Cette activité permet de formuler deux constats :

- D'une part les élèves ont eu recours à diverses stratégies de classement du lexique qui s'appuient à la fois sur des éléments morphologiques et sur des considérations sémantiques.
- En second lieu, les interactions entre les stratégies morphologiques et sémantiques ont permis aux élèves de construire ou de retrouver le sens de termes qui leur semblaient inconnus au début de l'activité. Ceci illustre bien la notion de « vocabulaire potentiel » que nous avons évoquée précédemment et confirme l'hypothèse que ce type d'activité a un effet activateur en la matière.

Les circonstances n'ont pas permis de réitérer l'expérience avec le troisième groupe d'élèves ni de proposer les activités suivantes qui devaient déboucher sur la réalisation d'outils dont, entre autres, des cartes heuristiques individualisées. L'évaluation de ces dispositifs devait être réalisée lors de la passation des CCF. L'observation des élèves en situation d'examen aurait permis de mesurer le réinvestissement du vocabulaire étudié lors des ateliers. Cette étude ne pourra donc pas répondre clairement à la question des effets sur la mémorisation à long terme du lexique. Toutefois, à travers l'expérience décrite plus haut, nous pouvons affirmer que plusieurs processus favorables à la mémorisation ont été initiés (répétition, analyse approfondie des UL, rattachement à des réseaux sémantiques).

⁴⁶ Il n'y a pas eu d'observation directe du déroulement du cours mais les supports d'enseignement utilisés mettent clairement en évidence ces dichotomies.

De plus, nous avons constaté que les élèves se sont engagés très facilement dans les analyses linguistiques et que le fait de se constater capable de résoudre, par eux-mêmes, des problèmes liés à la langue a été une source de profonde satisfaction pour eux. Privilégier les approches qui donnent des clés de compréhension et de mémorisation est motivant et valorisant. Certains élèves ont tout de suite perçu la rentabilité des activités de classification en particulier en ce qui concerne le traitement du vocabulaire professionnel. La catégorisation morphologique permet, par exemple, d'alléger la charge mentale. Les élèves ont clairement exprimé ce sentiment après la découverte de l'analyse compositionnelle du lexique qui semblait tout à fait nouvelle pour eux. Ces trop rares séances leur ont permis de faire évoluer leurs représentations : ils sont passés d'une perception du vocabulaire professionnel comme une liste infinie de mots isolés à la conscience d'un système de la langue qui lie les UL entre elles et permet de réinvestir et renforcer des savoirs déjà acquis. Cette évolution est particulièrement importante pour eux sur le plan psychologique car cette sensation de prise sur les mots leur permet de se positionner comme éléments moteurs du processus d'apprentissage.

Chapitre 6. Propositions à l'intention des enseignants

Ce premier bilan nous conduit à formuler quelques recommandations à l'intention des enseignants. Le premier volet concerne les activités et adaptations qui peuvent prendre place lors des temps de cours de matières générales comme professionnelles, le second présente des préconisations pour la conception d'activités dans le cadre spécifique du cours de FLE. Il est facile de prescrire, beaucoup plus compliqué d'agir surtout dans un contexte marqué par des évolutions brusques et fréquentes (fluctuation des effectifs, des politiques nationales et locales d'accueil, des conditions de scolarisation, renouvellement des équipes éducatives...). C'est pourquoi les remarques qui vont suivre doivent être considérées comme un simple inventaire de pistes à suivre en fonction des possibilités du terrain et certainement pas comme une critique ou une remise en cause des dispositifs existants.

1. Proposition d'une démarche commune à l'intention des enseignants

Le premier axe de travail pour l'équipe pédagogique pourrait s'articuler autour de l'identification et de la hiérarchisation du lexique à traiter dans l'objectif de programmer un enseignement explicite du vocabulaire profitable à tous les élèves. Dans le contexte de ce lycée qui accueille des élèves à profils particuliers ou en situation de décrochage

scolaire, les actions qui permettent de renforcer l'autonomie des apprenants présentent un intérêt pédagogique certain dont chaque enseignant pourrait se saisir pour asseoir les connaissances et compétences abordées à travers les enseignements.

1.1. Définir des corpus

Définir des corpus de mots communs aussi bien dans les matières professionnelles que dans les matières scolaires classiques permet de matérialiser un horizon d'attente clair pour les enseignants et pour les élèves. Tous peuvent bénéficier de ce travail car les difficultés d'apprentissage des élèves non allophones peuvent être corrélées à une méconnaissance du lexique. Lieury a démontré à quel point son étendue et sa maîtrise sont des prédicteurs de réussite scolaire :

« Nos études au collège montrent des corrélations de .60 à .72 entre la richesse du vocabulaire encyclopédique et la réussite scolaire. Dans toutes les années, y compris pour le Brevet des collèges, ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui ont le vocabulaire le plus élevé et à l'inverse pour les redoublants. Le vocabulaire, basé sur la mémoire lexicale et la mémoire sémantique, représente donc une très grande partie des connaissances [...] et à ce titre est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire. » (2003 : 185)

Entreprendre un travail de clarification à propos du lexique constitue une base pour permettre les progrès de l'ensemble des élèves. Dans cette optique, la présence des élèves allophones dans les classes est à considérer comme une chance de permettre à l'ensemble des apprenants de s'approprier une langue qui, finalement, leur reste étrangère à tous.

1.1.1. Définir un corpus commun minimal de lexique scolaire

Chaque enseignant pourrait établir une liste du lexique spécifique à l'école ou dont le sens en contexte scolaire est très différent du sens courant en se basant plus particulièrement sur les termes employés dans les consignes de travail que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Le recouplement des listes établies par les différents enseignants pourrait permettre de dégager une liste minimale de termes indispensables et aider les enseignants des disciplines non linguistiques à cibler le vocabulaire le plus pertinent. Ce type de liste présente le double avantage de constituer une base référentielle commune pour tous les intervenants et un guide pour la programmation des apprentissages en FLE.

1.1.2. Définir des corpus de spécialité

Des corpus établis en concertation par les enseignants dans chaque filière professionnelle constitueraient des outils précieux pour l'ensemble des intervenants et pour

les apprenants. Il serait utile également que les éléments composant ces corpus soient organisés selon des thématiques et accompagnés d'éléments de progression pour les 2 ans du CAP. Pour le reste de l'équipe éducative et en particulier pour l'enseignante en charge des cours de FLE, la diffusion de telles listes permettrait de créer des liens thématiques entre les différents enseignements et de travailler sur les variations de sens en contexte.

1.1.3. Croiser les corpus

L'idéal serait que les enseignants de toutes disciplines puissent échanger leurs corpus afin de pouvoir privilégier l'étude des UL communes aux différentes listes. Cette démarche présente l'avantage de permettre aux élèves de réaliser que certains termes n'ont pas le même sens d'une discipline à l'autre, ainsi ils peuvent enrichir les réseaux sémantiques et contextuels associés à ces mots ce qui favorise la connaissance et la mémorisation du lexique. Par exemple, les termes « décomposition », « feuille », « neutre », « racine », présents sur la liste du vocabulaire d'agroécologie destinée au CAP JP⁴⁷, sont des mots dont la fréquence est relativement élevée et surtout qui prennent des sens bien distincts s'ils sont étudiés dans le cadre du cours de français ou d'histoire. Les enseignants pourraient craindre de générer de la confusion en multipliant ainsi les approches mais il faut écarter ces inquiétudes car, au contraire, la richesse des réseaux sémantiques ainsi créés garantit une compréhension plus fine et une meilleure mémorisation du lexique comme nous l'avons montré précédemment. Qui plus est, cette remarque est valable pour les élèves allophones comme pour les francophones.

1.2. Traiter le lexique de manière explicite et matérialiser les corpus en classe

L'introduction des termes nouveaux dans les matières professionnelles fait l'objet d'une sémantisation particulière et explicite, nous l'avons souligné précédemment. Cet exemple pourrait être suivi dans les matières générales. Toutefois, aucun enseignant n'a actuellement recours à des outils dédiés à la mémorisation du lexique. Evidemment, ce lexique est présent dans les supports écrits des cours mais il pourrait être mis en valeur plus spécifiquement. Par exemple, la matérialisation du lexique en classe sous diverses formes (orales, écrites, affichages, cartes heuristiques...) offrirait aux apprenants les occasions d'une révision régulière des items déjà rencontrés.

⁴⁷ Voir la liste en annexe 6 p 96.

2. Proposition d'une démarche d'enseignement du lexique dans le cadre du cours de FLE.

2.1. Manipuler les corpus

C'est donc en classe que le vocabulaire est rencontré initialement et traité sur le plan sémantique en contexte.

Pendant le cours de FLE, revenir sur ce vocabulaire et l'envisager dans ses dimensions morphologiques et syntaxiques présente plusieurs avantages :

- Il permet de renouveler la présentation des termes à mémoriser et nous avons montré précédemment à quel point la répétition était un élément essentiel de la mémorisation.
- Il inscrit cette nécessaire répétition dans le cadre de ce que Bogaards nomme « une répétition élaborative » (1994 : 209) : alors que la répétition dite « de maintien » consiste en une simple révision des termes, la répétition élaborative, en créant à chaque fois de nouveaux liens avec des concepts connus, conduit à un « enracinement sémantique » solide.
- Il rend possible un contrôle croisé de la compréhension en ayant recours simultanément à plusieurs stratégies métalinguistiques. Ainsi l'apprenant sera habitué, non seulement, à inférer mais aussi à contrôler ses hypothèses au moyen d'un autre outil. Par exemple, une inférence sur le sens d'un mot composé réalisée grâce à l'analyse morphologique est validée ou non par son analyse en contexte, ou inversement. Ces approches croisées présentent un double intérêt pour les élèves. D'une part elles les sécurisent en leur donnant des moyens de contrôle de leurs hypothèses et d'autre part elles renforcent le processus de mémorisation en créant de nouveaux liens entre les UL et des réseaux cognitifs existants.

2.2. Accompagner les élèves dans la construction d'un outil

Nous l'avons vu, pour être mémorisés, les mots doivent avoir été observés, manipulés, analysés mais ensuite des répétitions doivent être pratiquées afin de permettre le stockage dans la mémoire à long terme. La question se pose donc des outils, compris cette fois dans le sens matériel du terme, à privilégier pour permettre ces réactivations.

En premier lieu, il est indispensable qu'une réelle appropriation de l'outil par l'élève puisse avoir lieu, ce qui suppose que chaque apprenant sera partie prenante de son

élaboration. Ainsi le support et son organisation pourront varier d'un élève à l'autre. L'idéal serait de mettre différentes sortes de supports à disposition pour que chacun puisse choisir celui qui lui convient le mieux, nous y reviendrons. Toutefois, il est sans doute important d'aiguiller les élèves qui pourraient être tentés de se tourner d'emblée vers des solutions classiques du type liste ou répertoire alphabétique. En effet, cette organisation qui peut leur paraître familière ou pratique d'utilisation n'est pas à privilégier car elle véhicule une conception erronée du lexique comme liste de mots isolés. Nous avons insisté précédemment sur le fait que c'est en inscrivant les unités lexicales traitées dans des réseaux sémantiques que l'on favorise à la fois leur mise en mémoire et leur réemploi. Il sera donc préférable d'opter pour des classeurs ou des cahiers organisés soit par champs sémantiques, soit par caractéristiques morphologiques.

Ces supports doivent pouvoir accompagner l'élève en permanence pour rester à disposition en toutes circonstances, dans le cadre scolaire ou extrascolaire. Ceci implique qu'ils soient à la fois pérennes et peu encombrants (carnet ou petit cahier avec une couverture relativement robuste). Bien que présentant de nombreux avantages en termes de manipulation et d'organisation, les outils numériques conviennent mal à ces élèves qui ne peuvent pas accéder aisément à du matériel informatique. De plus, le recours à l'écriture manuscrite est bien plus favorable à la mémorisation du lexique. L'emploi des divers logiciels dédiés aux activités lexicales a plus de sens dans le cadre de tâches d'observation, de manipulation ou d'analyse.

Un autre aspect important est celui de l'individualisation des contenus. Galisson a souligné que personne n'est plus à même d'identifier les besoins d'un apprenant en matière de lexique que l'apprenant lui-même :

« Je pars du principe simple que le choix des mots qui l'inspirent répond à un besoin profond du sujet en situation d'apprentissage. On l'a tellement habitué à stocker de l'hétéroclite et de l'inutile que la reconnaissance de son droit à choisir devrait constituer à la fois un incitatif puissant et une démarche fonctionnelle exemplaire. » (1981 : 47)

L'existence des corpus est indispensable comme outils de pilotage des apprentissages et de programmation des activités. Toutefois, on ne saurait imposer ces listes aux apprenants. La démarche des ateliers doit bien au contraire leur permettre d'identifier et de sélectionner les éléments sur lesquels ils vont choisir d'opérer une focalisation particulière car comme le souligne Bogaards :

« On peut dire que, même si certains clichés ont tendance à s'imposer à tous, la création d'associations ou la constitution de « toiles verbales » est une entreprise hautement individualisée. » (1994 : 97)

Soulignons enfin que cet outil dédié au lexique doit être envisagé par les enseignants et par les élèves comme un outil transversal. Disponible à tout moment, il permettra aux élèves de consigner les items qui les intéressent et d'enrichir peu à peu les réseaux sémantiques existants. Il pourra également fournir de précieuses informations à l'enseignant(e) de FLE.

3. Retour des enseignants.

Dans le cadre d'échanges informels, les deux enseignantes de français/histoire/géographie ainsi que trois enseignants de matières professionnelles (menuiserie, horticulture) se sont déclarés très favorables à la constitution de listes de vocabulaire spécialisé axées sur le domaine scolaire ou professionnel. Ces listes serviraient de référence pour les activités proposées en classe et dans le cadre du cours de FLE. Elles seraient définies de manière à couvrir les besoins et les objectifs pour les deux ans de CAP et seraient évidemment transmises à l'enseignante chargée du cours de FLE dans le but de lui permettre de proposer des activités de manipulation favorisant l'appropriation de ce vocabulaire et son réinvestissement dans les épreuves de CCF.

Ils se sont par ailleurs montrés très intéressés par la proposition de créer des liens entre les différents enseignements à travers le lexique et en particulier par l'idée que l'enseignante en charge du cours de FLE puisse construire des activités autour de ce lexique commun.

Ils sont également ouverts à l'emploi d'un outil dédié au lexique par les élèves lors de leurs cours. Par contre, ils semblent plus réservés quant à l'opportunité de proposer des supports matériels pour le lexique dans leurs salles de classe.

D'une manière générale, les enseignants de l'EREA considèrent que la poursuite d'une réflexion collective autour du lexique est souhaitable et ils sont réellement conscients de l'intérêt de mieux articuler les activités du cours de FLE avec leurs enseignements.

Conclusion

Les MNA sont des apprenants atypiques dont la maturité est tout à fait exceptionnelle. Ils ont une motivation et des attentes considérables en matière d'instruction mais ils sont par contre très fragiles sur le plan affectif. Faire confiance à leur potentiel intellectuel, leur proposer des tâches valorisantes et un accompagnement qui leur permet de résoudre des problèmes par eux-mêmes les sécurise et leur donne le sentiment d'avoir pris sur leurs apprentissages. Les outils mis à leur disposition dans le contexte de cette étude ont été pensés pour tenter de répondre à ces exigences tout en tenant compte de l'urgence de leur situation. C'est dans cette perspective que l'étude du lexique s'est imposée comme une entrée incontournable pour les apprenants comme pour les enseignants. Mais lorsqu'on n'en possède pas les clés de lecture, la complexité du système lexical peut conduire les premiers au découragement et les autres à un certain sentiment d'impuissance.

Or, l'étude de ce système et la connaissance des processus cognitifs permettant la mémorisation et la construction du lexique mental constituent indéniablement des points de repères sur lesquels peuvent s'appuyer les enseignants pour concevoir une programmation de l'enseignement des vocabulaires. Si l'apprentissage du lexique d'une langue seconde est une tâche dont l'ampleur implique un nécessaire échelonnement dans le temps, son enseignement par contre peut se donner des objectifs d'efficacité à plus court terme.

Nous avons postulé qu'enseigner des techniques d'apprentissage et de mémorisation, dans un contexte où le temps accordé à l'assimilation est très court, peut constituer une stratégie rentable et adaptée au public ciblé. Le temps a manqué pour une réelle évaluation des dispositifs mis en place mais les principes d'action ont été énoncés, ils ont été validés par une partie des enseignants concernés, et plus important encore, ils ont été bien accueillis par les élèves. Pour eux, la découverte d'une démarche pédagogique qui les place en position d'acteurs de la construction de leurs connaissances a constitué une étape significative de leur parcours d'apprentissage. Plus habitués sans doute à un modèle d'éducation transmissif, ils ne se savaient pas capables d'observer la langue, d'émettre des hypothèses sur son fonctionnement et d'en faire émerger des règles. Leur engagement dans ce travail et leur enthousiasme vis-à-vis des tâches proposées a montré que cette approche et l'image qu'elle a pu leur renvoyer d'eux-mêmes ont entraîné une évolution de leurs représentations sur la langue et, par là même, de leur manière d'aborder son apprentissage.

Il ne fait donc guère de doute que l'approche métalinguistique du lexique soit une entrée à privilégier avec ces élèves tant leur envie de progresser et leurs besoins en termes d'autonomie sont évidents.

Toutefois, la mise en œuvre d'une telle démarche suppose une coordination au sein de l'équipe enseignante et entre cette dernière et l'enseignant(e) en charge des cours de FLE. Elle est également dépendante d'un certain nombre d'aspects matériels (horaires des cours, salle dédiée, matériel mis à disposition, possibilité de former des groupes relativement homogènes...) qui ne sont pas négligeables. Elle suppose enfin une bonne connaissance des particularités du public cible et une nécessaire différenciation entre les solutions choisies pour répondre aux besoins des élèves relevant de l'enseignement adapté d'un côté et à ceux des MNA de l'autre.

La réflexion initiée dans ce mémoire ouvre des pistes pour une revalorisation de l'enseignement du lexique dans toutes ses dimensions et dans l'ensemble des matières qu'elles soient scolaires ou professionnelles. Nous l'avons dit, le lexique est un ensemble très vaste et en continuelle expansion si bien que son apprentissage n'est jamais terminé même pour un locuteur natif. Donner à chaque élève, qu'il soit allophone ou francophone, les moyens de prendre conscience de l'existence de règles et lui permettre de se servir de ces connaissances pour poursuivre en autonomie la construction d'un lexique mental le plus riche possible devrait être l'objectif de tout enseignement.

De nombreuses études restent certainement à mener sur les moyens à mettre œuvre pour atteindre cet objectif en fonction des différents publics concernés. Ce mémoire avait pour ambition d'apporter sa petite pierre à l'édifice. Une pandémie s'en est mêlée et la pose définitive de la petite pierre a été reportée à un épisode ultérieur... Savoir que pan-, épi- et démos sont des racines grecques présentes aussi dans épidémie ou démocratie n'y change rien mais apporte un éclairage sur le langage et donc sur le monde qu'il représente dont tout apprenant peut se saisir pour améliorer ses compétences langagières et son potentiel d'apprentissage.

Bibliographie

- Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002.* (2002). Consulté le 05 05 2020, sur education.gouv.fr:
<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201120C.htm>
- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* (2012). Consulté le 05 05 2020, sur education.gouv.fr:
https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536
- Armagnague, M. R. & Rigoni, I. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).* Consulté le 05 05 2020, sur defenseurdesdroits.fr:
<https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf>
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris : Hatier/Didier.
- Bouin, N. (2018). *Enseigner : apports des sciences cognitives.* Canopé.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire.* Grenoble : CRDP.
- Calaque, E., David, J. (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports.* Bruxelles : De Boeck.
- Carras, C. (2019). *Français sur objectifs spécifiques (cours de Master).* CNED.
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue.* Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français.* Paris : Clé International.
- Delclaux, M. Bounoure, A. (1991). Les lycéens et l'enseignement du français. *Revue française de pédagogie*, 94, 19-124.
- DEPP. (2019). *Note d'information N° 19.52 – Décembre 2019.* Consulté le 05 05 2020, sur education.gouv.fr:
<https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrive-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>
- DPJJ. (2017). *Rapport annuel d'activité 2017 - Mission Mineurs non accompagnés.* Consulté le 05 05 2020, sur justice.gouv.fr:
http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2017.pdf
- DPJJ. (2018). *Rapport annuel d'activité 2018 – Mission Mineurs non accompagnés.* Consulté le 05 05 2020, sur justice.gouv.fr:
http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2018.pdf
- DPJJ. (2019). *Rapport annuel d'activité 2019 - Mission Mineurs non accompagnés.* Consulté le 06 02 2020, sur justice.gouv.fr:
http://www.justice.gouv.fr/_telechargement/MMNA_RAA2019.pdf
- Estève, I. & Coron, G. (2019). *Livret non linguistique de médiation pour l'accueil et l'accompagnement des Mineurs Non Accompagnés en France : Guide d'utilisation.* Consulté le 05 05 2020, sur mimna.univ-grenoble-alpes.fr:
<https://mimna.univ-grenoble-alpes.fr/fr/livret-mimna/guide-dutilisation>
- Etiemble, A. & Zanna, O. (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner.* Consulté le 05 05 2020, sur infomie.net:
https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf
- Galisson, R. (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé). *Bulletin CILA*, 34, 13-49.
- Girard, S. (2017). *Mise en place d'une co-intervention linguistique à visée professionnelle pour des élèves allophones en cap ModeVêtement Flou.* Mémoire de Master Sciences du Langage et Français Langue Étrangère. Université Grenoble Alpes.

- Gloaguen Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.
- Grainger, J., Midgley, K. & Holcomb, P.J. (2009). Le lexique bilingue et l'acquisition du vocabulaire de la langue seconde. In Kail, M., Fayol M. & Hickmann, M. (dir.). *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Éditions, 201-301
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, 163-183.
- IGAS. (2018). *Rapport de la mission bipartite de réflexion sur les mineurs non accompagnés - n°17107-R*. Consulté le 05 05 2020, sur [igas.gouv.fr](http://www.igas.gouv.fr): <http://www.igas.gouv.fr/spip.php?article681>
- Lehmann, A. (2011). *Ressources pour l'école primaire Le vocabulaire et son enseignement Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Consulté le 05 05 2020, sur eduscol.education.fr/vocabulaire: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf
- Lieury, A. (1993). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 130, 179-186.
- Mission d'information. (2019). *Mineurs non accompagnés en Isère : état des lieux, analyse, préconisations*. Consulté le 05 05 2020, sur infomie.net: https://www.infomie.net/IMG/pdf/vf_rapport-mnaannexes.pdf
- Picoche, J. (1999). Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Éla. Etudes de linguistique appliquée*, 116, 421-434.
- Picoche, J. (2001). *L'outillage lexical*. Consulté le 24 04 2020, sur jpicochelinguistique.free.fr: <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/OutillageLexical.html>
- Picoche, J. (2017). *En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ?* <http://www.infomie.net/>, sur [eduscol](http://eduscol.education.fr): https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/42/6/RA16_C2_FRA_EnseignementLexique_V3_843426.pdf
- Rafoni, J. (2014). Tâtonnement phonologique et lecture dialoguée : les conditions didactiques pour apprendre à lire en français langue seconde. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 187-198.
- Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XI, 33-44.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.

Sitographie

InfiMIE.net – Centre de ressources sur les Mineurs Isolés Etrangers. Consulté le 05 05 2020 à <http://www.infomie.net/>

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|----------|---|
| ASE : | Aide Sociale à l'Enfance |
| AIS : | Adaptation et Intégration Scolaire |
| AVS : | Auxiliaire de Vie Scolaire |
| CASNAV : | Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs |
| CCF : | Contrôle Continu de Formation |
| CECRL : | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| CIO : | Centre d'Information et d'Orientation |
| DEL F : | Diplôme d'Etudes en Langue Française |
| DEPP : | Division de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance |
| DPJJ : | Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse |
| DSDEN : | Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale |
| EANA : | Elèves Allophones Nouvellement Arrivés |
| EREA : | Etablissement Régional d'Enseignement Adapté |
| ESS : | Equipe de Suivi de Scolarisation |
| FLE : | Français Langue Etrangère |
| FLS : | Français Langue Seconde |
| FOS : | Français Sur Objectifs Spécifiques |
| IGAS : | Inspection Générale des Affaires Sociales |
| MDPH : | Maison Départementale des Personnes Handicapées |
| MLDS : | Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire |
| MNA : | Mineur Non Accompagné |
| MMNA : | Mission Mineurs Non Accompagnés (de la DPJJ) |
| MIMNA : | Médiation de l'Information pour les Mineurs Non Accompagnés |
| NSA : | Non Scolarisé Antérieurement |
| UPE2A : | Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants |

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Figure 1. Evolution du nombre de MNA en France..... | 12 |
| Figure 2 : nombre de MNA répartis par tranche d'âge – tableau extrait du rapport MMNA (DPJJ, 2019 : 8)..... | 13 |
| Figure 3 : Pays d'origine des MNA arrivés en France en 2017 et 2018 - graphiques extraits du rapport MMNA (DPJJ, 2018 : 7)..... | 14 |
| Figure 4 : La courbe de l'oubli d'Hermann Ebbinghaus..... | 43 |
| Figure 5 : « Le modèle RHM (<i>Revised Hierarchical Model</i>) illustrant la connectivité entre les représentations formelles des mots en L1 et L2 et le concept qui correspond à ces mots. Les lignes pleines représentent des connexions plus fortes que les lignes pointillées.» (Grainger, Midgley & Holcomb, 2009 : 295)..... | 46 |
| | |
| Tableau 1 : Effectifs 2019-2020 en CAP 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année – EREA Pierre Rabhi | 24 |
| Tableau 2 : Profil des élèves accueillis en cours de FLE en 2019-2020 à l'EREA Pierre Rabhi | 64 |

Table des annexes

| | |
|--|-----|
| Annexe 1a Questionnaire soumis aux enseignants de CAP | 86 |
| Annexe 1b Questionnaires enseignants : tableau de synthèse | 87 |
| Annexe 2 Profil et parcours scolaire des élèves ayant participé aux ateliers de lexique..... | 88 |
| Annexe 3 Planning des séances de FLE..... | 89 |
| Annexe 4 Grille d'observation des séances d'enseignement | 90 |
| Annexe 5a Questionnaire soumis aux élèves de CAP..... | 92 |
| Annexe 5b Questionnaires élèves : tableau de synthèse | 94 |
| Annexe 6 Liste de vocabulaire pour les 2 années du CAP JP | 96 |
| Annexe 7 Activité autour du lexique pour le CCF JP | 99 |
| Annexe 8 Activité autour du lexique en CAP MFM et MBC | 101 |

Annexe 1a

Questionnaire soumis aux enseignants de CAP

Nom : Prénom :

Matière enseignée :

Section :

CAP MFM

CAP MBC

CAP MAH

CAP JP

1- Depuis quand enseignez-vous en CAP :

2- Depuis quand accueillez-vous des élèves allophones dans votre classe ?

3- Quels sont les principaux points forts des élèves allophones de votre classe ?

4- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves allophones dans votre cours ? (plusieurs réponses possibles)

compréhension de l'oral compréhension de l'écrit

production à l'oral production à l'écrit

maîtrise d'un vocabulaire spécifique capacités d'abstraction attention/comportement

autres :

5- Avez-vous identifié un type de vocabulaire spécifique que les élèves français maîtrisent déjà et qui pose particulièrement problème aux élèves allophones dans le cadre de votre cours ?

6- Les dispositifs spécifiques de différenciation/adaptation dont vous disposez déjà :

- pour l'ensemble de vos élèves :
- pour les élèves allophones :

7- Les dispositifs de différenciation/adaptation dont vous auriez besoin pour les élèves allophones :

8- Pratiquez-vous la différenciation dans le cadre des évaluations (CCF en particulier) ? :

9- Avez-vous suivi une formation particulière en lien avec l'accueil d'élèves allophones ? Et si oui, laquelle ? :

10- Comment percevez-vous la présence des élèves allophones dans votre classe ? (plusieurs réponses possibles) :

- un atout pour l'ensemble des élèves
- un frein aux apprentissages pour tous
- une charge supplémentaire de travail
- ça ne fait pas de réelle différence
- je n'ai pas la formation nécessaire
- c'est tout à fait normal
- ce n'est pas du tout leur place
- autre :

11- Autres remarques qui vous paraissent importantes :

Annexe 1b
Questionnaires enseignants : tableau de synthèse

| | Enseignant 1 : Français/HG | Enseignant 2 : Français/HG/Anglais | Enseignant 3 : Horticulture | Enseignant 4 : Horticulture | Enseignant 5: Menuiserie |
|--|---|---|---|--|--|
| Q1 : Depuis quand enseignez-vous en CAP ? | 4 ans | 2 ans | Plus de 15 ans | 2 ans | 5 ans |
| Q2 : Depuis quand accueillez-vous des élèves allophones dans votre classe ? | 2016 | 2016 | 2013 | 2018 | 2018 |
| Q5 : Avez-vous identifié un type de vocabulaire spécifique que les élèves français maîtrisent déjà et qui pose particulièrement problème aux élèves allophones dans le cadre de votre cours ? | oui (vocabulaire de l'école et de la vie pratique scolaire) | non | non mais constat d'une acquisition plus lente du vocabulaire que chez les élèves francophones | oui (vocabulaire professionnel, biologie, machinisme, agronomie) | oui (vocabulaire de la géométrie) |
| Q6 : Mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique pour les allophones. | non | oui | non | oui | non |
| Q8 : Pratiquez-vous la différenciation dans le cadre des évaluations ? | oui | non | oui | non | oui |
| Q9 : Avez-vous suivi une formation particulière en lien avec l'accueil d'élèves allophones ? | oui | oui | oui | oui | non (pas présent dans l'établissement au moment de la formation) |

Annexe 2

Profil et parcours scolaire des élèves ayant participé aux ateliers de lexique

- **1^{ère} année CAP MFM** (Menuisier fabricant de menuiserie, mobilier et agencement)

| | Niveau | Pays d'origine | Langues | Scolarité antérieure | Année de naissance |
|------|-----------|----------------|---|----------------------|--------------------|
| MFM1 | DELFA1 | Brésil | Portugais | UPE2A Mounier | 2002 |
| MFM2 | DELFA2 | Mali | Soninké Bambara (italien, anglais) | MLDS ENA Jaurès | 2002 |
| MFM3 | DELFA1 | Syrie | Arabe | MLDS ENA Argouges | 2001 |
| MFM4 | DELFA1 | Guinée | Soussou | Dispositif relais | 2002 |
| MFM5 | Niveau A1 | | Malinké | J2A Argouges | 2002 |

- **1^{ère} année CAP MBC** (Maintenance de bâtiments de collectivités)

| | Niveau | Pays d'origine | Langues | Scolarité antérieure | Année de naissance |
|------|-----------|----------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------|
| MBC1 | Niveau A1 | Guinée | Poullar, Soussou (italien) | J2A Argouges | 2003 |
| MBC2 | Niveau A1 | Libéria | Mandingue (italien, anglais) | Collège Pierre Dubois | 2003 |

- **1^{ère} année CAP JP** (Jardinier-Paysagiste)

| | Niveau | Pays d'origine | Langues | Scolarité antérieure | Année de naissance |
|-----|---------|----------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| JP1 | DELFA1+ | Mali | Soninké, Bambara | UPE2A Mounier | 2002 |
| JP2 | DELFA1+ | Mali | Soninké, Bambara | J2A Argouges | 2001 |

- **2^{ème} année CAP MAH** (Métiers de l'agriculture - Horticulture)

| | Niveau | Pays d'origine | Langues | Scolarité antérieure | Année de naissance |
|------|-----------|----------------|-----------------------------|----------------------|--------------------|
| MAH3 | Niveau A2 | Pakistan | Hindi (Italien, Anglais) | | 2001 |

Annexe 3

Planning des séances de FLE

Lundi 11h-12h

| Groupe 1 (niveau A2) | CAP | Groupe A (niveau alpha.) | CAP |
|-----------------------------|------------|---------------------------------|------------|
| Elève 1 | 2MAH | Elève A | 1MAH |
| Elève 2 | 1JP | Elève B | 1MAH |
| Elève 3 | 1JP | | |

Lundi 14h30-15h30

| Groupe 2 (niveau A2) | CAP | Groupe B (niveau alpha.) | CAP |
|-----------------------------|------------|---------------------------------|------------|
| Elève 4 | 1MFM | Elève C | 1MAH |
| Elève 5 | 1MFM | Elève D | 1MAH |
| Elève 6 | 1MBC | | |
| Elève 7 | 1MBC | | |

Lundi 15h30-16h30

| Groupe 3 (niveau A2) | CAP | Groupe C (niveau A2-B1) | CAP |
|-----------------------------|------------|--------------------------------|------------|
| Elève 8 | 1MFM | Elève E | 2MAH |
| Elève 9 | 1MFM | Elève F | 2MBC |
| Elève 10 | 1MFM | Elève G | 2MBC |

Annexe 4

Grille d'observation des séances d'enseignement

CAP _____

Grille d'observation en classe de :

Enseignant :

- **Comportement des élèves en classe :**

| Comportements observés | Nombre d'élèves francophones | Nombre d'élèves allophones |
|------------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Calmes | | |
| Agités | | |
| Attentifs | | |
| Distracts | | |
| Participent beaucoup | | |
| Participent peu | | |
| Ne participent pas du tout | | |
| Répondent aux questions | | |
| Ne répondent pas aux questions | | |
| Demandent des explications | | |
| Ne demandent jamais d'explications | | |

Nombre total d'élèves dans la classe :

- **Comportement de l'enseignant en classe :**

- Ne fait pas de différence entre les élèves
- Se comporte différemment avec les élèves allophones
- Fais reformuler les consignes
- Traite le vocabulaire abordé de manière spécifique
- Contrôle l'exécution des tâches
- S'adresse surtout au groupe
- S'adresse individuellement aux élèves
- Effectue un rappel des termes et notions déjà abordés en début de séance

- **Difficultés rencontrées :**

| | Par les élèves | Par l'enseignant |
|---|----------------|------------------|
| Compréhension des consignes orales | | |
| Compréhension des consignes écrites | | |
| Pas de stratégie pour résoudre un problème de compréhension | | |
| Ne réussit pas les exercices proposés | | |
| Ne fait pas les exercices proposés | | |

Observations complémentaires :

.....

- **Réussites constatées :**

| | Par les élèves | Par l'enseignant |
|---|----------------|------------------|
| Sait demander de l'aide pour la compréhension des consignes orales | | |
| Sait demander de l'aide pour la compréhension des consignes écrites | | |
| Réussit la plupart des exercices proposés | | |
| Déploie des stratégies pour résoudre un problème de compréhension : | | |
| Dispose d'outils pour résoudre un problème de compréhension : | | |
| Dispose d'outils pour fixer le vocabulaire nouveau : | | |

Observations complémentaires

.....

.....

.....

- **Relevé du vocabulaire ayant posé des problèmes de compréhension aux allophones:**

| FLSco | | FLES | | Vocabulaire spécialisé | |
|----------|-----------|----------|-----------|------------------------|-----------|
| à l'oral | à l'écrit | à l'oral | à l'écrit | à l'oral | à l'écrit |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Les unités lexicales marquées d'une X posent également problème aux francophones.

- supports proposés : écrits (à récupérer), audio-visuels, objets/outils....

.....

.....

Annexe 5a

Questionnaire soumis aux élèves de CAP

| |
|--|
| Questionnaire 1 : élèves allophones de CAP MFM⁴⁸ |
|--|

Nom : Prénom :
 Age : Pays d'origine :

Langues :

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> français | <input type="checkbox"/> parlé | <input type="checkbox"/> lu | <input type="checkbox"/> écrit |
| niveau : | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> parlé | <input type="checkbox"/> lu | <input type="checkbox"/> écrit |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> parlé | <input type="checkbox"/> lu | <input type="checkbox"/> écrit |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> parlé | <input type="checkbox"/> lu | <input type="checkbox"/> écrit |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> parlé | <input type="checkbox"/> lu | <input type="checkbox"/> écrit |

Parcours scolaire :

2018-2019 :
 Avant 2018 :

1- As-tu choisi cette orientation en CAP MFM ?

- oui non

2- Connais-tu la menuiserie avant d'arriver dans le CAP MFM ?

- oui non

3- Qu'est-ce qui te plaît le plus dans les enseignements du CAP MFM ?

.....

4- Qu'est-ce qui te plaît le moins dans les enseignements du CAP MFM ?

.....

5- Quels sont les domaines dans lesquels tu réussis le mieux ?

.....

6- Pour toi qu'est-ce qui est particulièrement difficile dans les enseignements du CAP ?

Matières :

- | | | | |
|---|--|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Comprendre quand le professeur parle | <input type="checkbox"/> Lire | <input type="checkbox"/> Écrire | <input type="checkbox"/> Parler |
| <input type="checkbox"/> Comprendre les consignes à l'écrit | <input type="checkbox"/> Comprendre les consignes à l'oral | | |
| <input type="checkbox"/> Comprendre les documents écrits (leçons, exercices, fiches techniques) | | | |
| <input type="checkbox"/> Autre : | | | |

7- Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ? (plusieurs réponses possibles)

- Tu interrogues l'enseignant Tu interrogues un camarade Tu n'oses pas demander
- Tu utilises un outil pendant le cours. Lequel ?
- Tu utilises un outil après le cours. Lequel ?
- Autre :

⁴⁸ Le questionnaire proposé aux élèves des CAP MBC, MAH et JP est conçu de la même manière que celui-ci.

8- En français, quels sont tes besoins les plus urgents ?

.....

9- De quels outils ou de quelles aides aurais-tu besoin pour progresser ?

.....

10- Est-ce que tu peux travailler chez toi ?

oui non

- si oui : combien de temps, avec quels outils ?

.....

- si non : pourquoi ?

.....

11- As-tu un accès internet ? Sur quel outil (ordinateur, téléphone...) et où (au lycée, à la maison...)?

.....

12- Comment fais-tu pour apprendre des mots nouveaux en français ?

.....

13- Que penses-tu faire l'année prochaine ?

CAP MFM 2^{ème} année

autre formation :

travailler

Autre :

Annexe 5b
Questionnaires élèves : tableau de synthèse

| | Niveau | Pays d'origine | CAP | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q6a CO | Q6b CE | Q6c PE |
|----------|----------|----------------|------|----|----|---------------------------|------------|---------------------------|----------|--------|--------|--------|
| Elève 1 | DELF A1 | Brésil | 1MFM | O | N | informatique | AR | AR | HG | 0 | 0 | 1 |
| Elève 2 | DELF A2 | Mali | 1MFM | N | O | tout | rien | AR | français | 1 | 1 | 1 |
| Elève 3 | DELF A1 | Syrie | 1MFM | O | N | rien | histoire | atelier | AR | 0 | 1 | 1 |
| Elève 4 | DELF A1 | Guinée | 1MFM | O | AR | rien | histoire | atelier | AR | 0 | 0 | 0 |
| Elève 5 | Niv. A1 | | 1MFM | O | N | rien | histoire | français atelier | AR | 0 | 0 | 0 |
| Elève 6 | Niv. A1 | Guinée | 1MBC | N | N | matières professionnelles | maçonnerie | matières professionnelles | AR | 0 | 0 | 0 |
| Elève 7 | Niv. A1 | Libéria | 1MBC | N | N | FR histoire | AR | AR | AR | 0 | 0 | 1 |
| Elève 8 | DELF A1+ | Mali | 1JP | N | N | AR | AR | AR | AR | 1 | 1 | 1 |
| Elève 9 | DELF A1+ | Mali | 1JP | N | N | matières professionnelles | histoire | matières professionnelles | AR | 0 | 1 | 1 |
| Elève 10 | A2 | Pakistan | MAH | N | N | maths | AR | maths | AR | 0 | 1 | 0 |
| Total | | | | | | | | | | 2 | 5 | 6 |

AR = Absence de Réponse

PO = Production à l'Oral ; PE = Production à l'Ecrit ; CO = Compréhension de l'Oral ; CE = Compréhension de l'Ecrit

| | Q6d PO | Q6e CE | Q6f CO | Q6g CE | Q7a | Q7b | Q7c | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q 13a | Q 13b | Q 13c |
|----------|--------|--------|--------|--------|-----|-----|-----|---------------------------------|---------------------|-----|-----|---|-------|-------|-------|
| Elève 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | écrit | AR | O | O | en parlant en lisant (mangas) | 1 | 0 | 0 |
| Elève 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | parler le français | AR | N | N | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | lire écrire comprendre les mots | 0 | O | O | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Elève 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | parler écrire | AR | O | N | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | oral orthographe | AR | O | O | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | orthographe | livres | O | O | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | vocabulaire | plus de cours de FR | O | O | cahier de mots avec traduction en anglais | 1 | 0 | 0 |
| Elève 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | AR | AR | N | N | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | AR | plus de cours de FR | O | O | AR | 1 | 0 | 0 |
| Elève 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | apprendre les mots nouveaux | plus de cours de FR | O | O | copie | 0 | 0 | 1 |
| Total | 4 | 4 | 1 | 4 | 7 | 6 | 2 | | | | | | 9 | 0 | 1 |

Annexe 6

Liste de vocabulaire pour les 2 années du CAP JP

| JP MP3 Agroécologie | VOCABULAIRE AGROÉCOLOGIE | N°An: 05/02/20 |
|--------------------------|---|----------------|
| | = le mot a le même sens, veut dire la même chose. | |
| | ≠ le mot a le sens contraire, signifie l'inverse. Il est différent. | |
| ABSORPTION (biologie) | Rôle des racines. Pénétration de l'eau et des sels minéraux à l'intérieur de la plante | |
| ACARICIDE (biologie) | Substance ou produit qui tue les acariens | |
| ACAULE (morphologie) | Se dit d'une plante à tige verticale, mais à entrenœuds très courts | |
| ACIDE (chimie du sol) | = contraire de basique. Sol ou produit dont le Ph se situe entre 1 et 6,5 | |
| ACIDE AMINÉ (biologie) | Molécule azotée. "Brique" de base de constitution des protéines | |
| ADVENTICE (biologie) | Plante venue de l'extérieur et indésirable dans un espace modifié par l'homme. | |
| AGRÉGAT(agronomie) | Très petit fragment de terre, de sol | |
| AGRICULTURE (agronomie) | Culture du sol par l'homme = Culture de la terre arable | |
| AGROÉCOLOGIE | Ensemble des méthodes de production agricoles respectueuses de l'environnement. | |
| AGRONOMIE | Science des pratiques de l'agriculture. Étude du fonctionnement du sol | |
| ALCALIN (chimie du sol) | = Ph basique | |
| AMENDEMENT (agronomie) | Apport qui améliore l'état physique, chimique, biologique du sol et entretient sa structure | |
| AMENDEMENT ORGANIQUE | Origine végétale et/ou animale. Il reconstitue le stock de matière organique | |
| AMENDEMENT MINÉRAL | Origine minérale. Ex : chaux, cendres de bois, soufre, sulfate de fer, sable, argile, marne | |
| AMMONIAC (chimie du sol) | Une des formes gazeuses de l'azote. C'est une molécule de formule NH ₃ | |
| ANION (chimie du sol) | Élément chimique, minéral, ion de signe négatif (-). Ex : NO ₂ ⁻ | |
| ANIMAUX (biologie) | Groupe d'êtres vivants ayant une tête et une bouche, qui se déplacent | |
| ARTHROPODE | Animal dont le squelette externe est articulé. Très grand groupe du règne animal | |
| ASPHYXIE (biologie) | Appauvrissement en oxygène dans l'organisme ou dans le milieu (sol, environnement) | |
| ATOME (chimie) | Constituant de base de toutes les matières solides, liquides ou gazeuses | |
| AUBIER (biologie) | Dernière écorce, bois vivant de l'arbre qui assure la croissance en largeur et où circule le sève | |
| AUTOTROPHE (écologie) | Capacité des végétaux chlorophylliens d'élaborer leur propre substance (photosynthèse) | |
| AZOTE (agronomie) | Un des trois éléments nutritifs majeurs des plantes. Symbole N | |
| BASIQUE (chimie du sol) | = contraire d'acide. Sol ou produit dont le Ph se situe entre 7,5 et 14 | |
| BIOCÉNOSE (écologie) | Ensemble des êtres vivants d'un écosystème donné (flore et faune) | |
| BIOTOPE (écologie) | Lieu de vie qui héberge l'ensemble des formes de vie d'un écosystème | |
| BOURGEON (morphologie) | Organe dont le rôle est la croissance en longueur ou la ramification des tiges | |
| BOURGEON ADVENTIF | Bourgeon axillaire qui se développe de façon spontanée suite à une blessure | |
| BOURGEON AXILLAIRE | = Bourgeon secondaire. Bourgeon situé sur le côté d'une tige (ramification) | |
| BOURGEON PRINCIPAL | = Bourgeon terminal | |
| BOURGEON SECONDAIRE | = Bourgeon axillaire | |
| BOURGEON TERMINAL | = Bourgeon principal. Bourgeon situé à l'extrémité d'une tige | |
| BOUTURAGE | Exemple de technique de multiplication végétative | |
| BULBE | Organe végétal souterrain (tige), riche en réserves nutritives. Ex : bulbe de tulipe | |
| CADUC, CADUQUE | Plante qui perd ses feuilles en hiver. Un arbuste caduc a des feuilles caduques. | |
| CALICE (biologie) | Ensemble des sépales d'une fleur | |
| CALORIE (biologie) | Énergie consommée par un être vivant | |

1/5

| JP MP3 Agroécologie | VOCABULAIRE AGROÉCOLOGIE | N°An: 05/02/20 |
|---------------------------|---|----------------|
| CANNE, CHAUME | Tige des Bambous ou de la canne à sucre | |
| C.A.H. (chimie du sol) | Complexe Argilo-Humique. Agrégat composé d'argile et d'humus | |
| CARNIVORE (écologie) | Animal qui se nourrit essentiellement de viande | |
| CATION (chimie du sol) | Élément chimique, minéral, ion de signe positif (+). Ex : ion potassium K ⁺ | |
| CELLULE (biologie) | Unité structurale qui constitue tous les êtres vivants (unicellulaires ou pluricellulaires) | |
| CHAMPIGNON (biologie) | Être vivant non-chlorophyllien qui décompose la cellulose du bois | |
| CHENILLE (biologie) | Stade de développement larvaire, nom de la larve du papillon (insecte) | |
| CHIMIE | Étude des constituants de la matière, de ses propriétés et transformations | |
| CHIMIE ORGANIQUE | Étude des molécules à base de carbone : les composés organiques | |
| CHLOROPHYLLIEN (biologie) | Se dit d'un être vivant capable de réaliser la photosynthèse comme les végétaux | |
| CHRYSALIDE (biologie) | = nymphe chez le papillon | |
| COMMENSALISME (écologie) | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / neutre pour l'hôte) | |
| COMPLEXE ARGILLO HUMIQUE | Collage des particules minérales et organiques du sol par les êtres vivants | |
| COMPOST (agronomie) | Matière organique issue de la décomposition des végétaux | |
| COROLLE (biologie) | Ensemble des pétales d'une fleur | |
| CURATIF | Qui a pour but de guérir, de soigner. Ex : traitement curatif | |
| CYCLE DE VIE (biologie) | Ensemble des étapes de la vie (naissance, croissance, reproduction, mort) | |
| DÉCOMPOSITION (agro) | Transformation, morceaux de plus en plus petits, puis minéralisation | |
| DÉPRÉDATEURS (écologie) | = Ravageurs | |
| DIVISION DE SOUCHE (tech) | Exemple de technique de multiplication végétative | |
| DURAMEN (biologie) | «Bois de cœur», dur, des troncs d'arbres, imputrescible, dépourvue de tissus vivants | |
| ÉCOLOGIE | Science qui étudie les êtres vivants dans leur milieu en tenant compte de leurs interactions | |
| ÉCORCE (biologie) | Revêtement extérieur du tronc, des branches et des racines des arbres | |
| ÉCOSYSTÈME VIVANT (écos) | Ensemble formé par une communauté d'êtres vivants en interaction | |
| ENGRAIS (agronomie) | Produit organique ou minéral incorporé au sol pour en maintenir ou en accroître la fertilité | |
| ENGRAIS DE FOND (agro) | engrais à décomposition lente, organique, qui assure une réserve alimentaire à la plante | |
| ENGRAIS SIMPLE (agro) | Engrais qui contient un seul des trois éléments nutritifs parmi N,P et K | |
| ENGRAIS TERNAIRE (agro) | Engrais composé qui contient les trois éléments nutritifs N,P et K | |
| ÉTAMINE (biologie) | Enveloppe contenant le pollen | |
| ÊTRE VIVANT (biologie) | Organisme composé de cellules, capable de se nourrir, de grandir et se reproduire | |
| EUCARYOTES (biologie) | Ensemble d'êtres vivants (champignons, végétaux verts, animaux) | |
| EUTROPHISATION (éco) | Asphyxie du milieu aquatique due à la prolifération des végétaux aquatiques (excès de nitrates) | |
| FAUNE (biologie) | Ensemble des animaux | |
| FÉCONDATION (biologie) | Étape de la reproduction. Union du gamète mâle avec le gamète femelle pour donner un œuf | |
| FERTILISANT(agronomie) | Produit qui assure ou améliore la nutrition des végétaux et les propriétés du sol | |
| FERTILISATION RAISONNÉE | Dosage de fertilisants adapté aux besoins de la plante et respectueux de l'environnement | |
| FERTILITÉ DU SOL (agro) | Capacité du sol à fournir à la plante les éléments nutritifs à partir de ses propres réserves | |
| FEUILLE | Organe aérien des végétaux formé d'une lame plate, le limbe qui assure la photosynthèse | |
| FUMURE DE FOND (agro) | = engrais de fond. Couvre les besoins nutritifs d'une plante pendant plusieurs années | |
| FUMURE D'ENTRETIEN | Apport d'un engrais ou d'un amendement pour maintenir la fertilité du sol | |

2/5

| JP MP3 Agroécologie | VOCABULAIRE AGROÉCOLOGIE | Mâ: 05/02/20 |
|----------------------------|--|--------------|
| GAMÈTE (biologie) | Cellule reproductrice, mâle ou femelle | |
| GERMINATION (biologie) | Développement de la graine qui donne naissance à une nouvelle plante | |
| GLUCOSE | Molécule de sucre fabriquée lors de la photosynthèse qui stocke de l'énergie | |
| GRAINE | Partie des plantes à fleurs qui, une fois germée, assure leur reproduction | |
| GREFFAGE (technique pro) | Exemple de technique de multiplication végétative | |
| HERBIVORE (écologie) | Animal qui se nourrit exclusivement de végétaux. | |
| HORIZON ou STRATE (agro) | En agronomie, c'est une couche de sol, une épaisseur de sol | |
| HÔTE (écologie) | Organisme qui héberge un parasite, un partenaire mutuel ou commensal | |
| HUMUS (agronomie) | Matière décomposée, issue de la transformation chimique, biologique des débris végétaux | |
| INQUILINISME (écologie) | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / neutre pour l'hôte) | |
| INTERACTIONS (écologie) | Relations réciproques entre 2 ou plusieurs êtres vivants dans un écosystème | |
| INTOXICATION (écologie) | Trouble du fonctionnement de l'organisme dû à l'absorption d'une substance toxique | |
| IONS (nutrition) | Éléments nutritifs minéraux retenus par le sol ou libres dans l'eau du sol | |
| IONS (chimie) | Atome ayant perdu un ou plusieurs électrons. Il est positif (+) ou négatif (-) | |
| ION AMMONIUM (chimie) | Une des formes minérales de l'azote. C'est un cation de formule NH_4^+ | |
| INSECTE (écologie) | Animal, arthropode, ayant 6 pattes, 4 ailes et 2 antennes | |
| INSECTE AUXILIAIRE (éco) | Utile au jardin. Se nourrit des ravageurs. Il régule la population des insectes nuisibles | |
| INSECTE NUISIBLE (éco) | Pour le jardinier c'est un ennemi des cultures car il est néfaste à la production | |
| INSECTICIDE (biologie) | Substance ou produit qui tue les insectes | |
| LARVE (écologie) | 2 ^{ème} stade de développement d'un insecte | |
| LESSIVAGE (agronomie) | Transport d'éléments du sol par l'eau de pluie en direction de la nappe phréatique | |
| LIAISON IONIQUE (chimie) | Attache "électronique", tel un aimant, entre un cation et un anion | |
| LITIÈRE (agronomie) | Première couche de sol | |
| MACRO-ORGANISME (bio) | Être vivant visible à l'œil nu | |
| MACRO-POROSITÉ (agro) | Gros espaces vides d'un sol rempli par de l'air ou de l'eau visible à l'œil nu | |
| MARCOTTAGE (technique pro) | Exemple de technique de multiplication végétative | |
| MATIÈRE ORGANIQUE | Matière issue de la décomposition des animaux ou des végétaux | |
| MAUVAISE HERBE | Plante herbacée (non ligneuse) ayant un effet indésirable sur une culture | |
| MÉTAMORPHOSE (bio) | Phase de développement. Passage de la larve à l'adulte (imago) chez l'insecte | |
| MÉTAMORPHOSE COMPLÈTE | Passage de la larve à l'adulte en passant par la nymphe (ou chrysalide chez les papillons) | |
| MÉTAMORPHOSE INCOMPLÈTE | Phase de développement d'un insecte où la larve ressemble à l'adulte. Pas de nymphe | |
| MICRO-ORGANISME (bio) | Être vivant non visible à l'œil nu tel que les bactéries, certains champignons | |
| MICRO-POROSITÉ (agro) | Petits espaces vides d'un sol rempli par de l'air ou de l'eau invisible à l'œil nu | |
| MILIEU AÉROBIE (agro) | Sol aéré qui contient donc de l'oxygène disponible pour les organismes | |
| MORPHOLOGIE | Étude de la forme des organes (racine, tige et feuille) d'un végétal | |
| MULTIPLICATION ASEXUÉE | = Reproduction asexuée = multiplication végétative | |
| MULTIPLICATION SEXUÉE | Reproduction à partir de la pollinisation et la fécondation d'une fleur | |
| MULTIPLICATION VÉGÉTATIVE | = Reproduction végétative. Reproduction à partir d'un morceau de la plante | |
| MUTUALISME (écologie) | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / gagnant) | |
| NAPPE PHRÉATIQUE (éco) | Nappe d'eau rencontrée à faible profondeur. Elle alimente les puits et les sources | |

3/5

| JP MP3 Agroécologie | VOCABULAIRE AGROÉCOLOGIE | Mâ: 05/02/20 |
|----------------------------|--|--------------|
| NEUTRE (chimie du sol) | Sol ou produit dont le Ph se situe autour de 7, donc ni acide, ni basique | |
| NITRATE (fertilisation) | Une des formes minérales de l'azote. C'est un anion de formule NO_3^- | |
| NPK (chimie) | Symbolise les 3 principaux éléments nutritifs pour la plante (azote, phosphore et potassium) | |
| NUTRITION (biologie) | Fonction d'un être vivant qui se nourrit, mange pour croître, grandir | |
| NUTRITION MINÉRALE | Absorption par les racines des végétaux des sels minéraux (NO_3^- , K^+ ...) | |
| NYPHPE (biologie) | Stade de développement pendant lequel la larve d'un insecte se transforme en adulte | |
| OMNIVORE (écologie) | Animal qui se nourrit d'aliments très divers (herbes et chair, insectes et fruits, etc.) | |
| ORGANE (biologie) | Partie d'un être vivant ayant une fonction (rôle) précise | |
| ORGANIQUE (bio, agro, éco) | Qui appartient à la chimie du monde vivant (encore en vie ou morts) | |
| ORGANIQUE DE SYNTHÈSE | Se dit d'un produit composé de carbone obtenu par synthèse chimique | |
| ORGANISME VIVANT (bio) | Être vivant, complexe et riche en substances carbonées, dites organiques | |
| PAILLAGE, PAILLER (tech) | Couvrir le sol d'une couche de matériaux organiques ou minéraux | |
| PARASITISME, PARASITE | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / perdant) | |
| PARTICULES DU SOL (agro) | Éléments de différentes tailles qui composent la texture du sol | |
| PATHOGÈNE | = agent infectieux. Organisme qui peut causer une maladie. Ex : bactérie, virus, champignon | |
| PÉTALE (biologie) | Pièce florale (fleur) souvent colorée qui attire les insectes pollinisateurs | |
| Ph (agronomie) | = Potentiel d'hydrogène. Se mesure sur une échelle entre 1 et 14 | |
| PHOTOSYNTÈSE (biologie) | = Assimilation chlorophyllienne. Production de matières organiques à partir de la lumière | |
| PISTIL (biologie) | Partie femelle de la fleur utile lors de la pollinisation | |
| PLANTE HERBACÉE (bio) | Plante aux organes verts, tendres qui ne produit pas de bois | |
| PLANTE LIGNEUSE (bio) | Plante qui produit du bois, c'est-à-dire des rameaux bruns et durs | |
| PLURICELLULAIRES (bio) | = multicellulaires. Êtres vivants composés de plusieurs cellules spécialisées. Ex : arbre | |
| POLLINISATEUR (biologie) | Insecte qui transporte le pollen d'une fleur mâle sur une fleur femelle | |
| POLLINISATION (biologie) | Étape de la reproduction. Transport du pollen d'une fleur mâle sur une fleur femelle | |
| POROSITÉ DU SOL (agro) | Propriété du sol qui présente des espaces vides, liée à la perméabilité à l'air, à l'eau | |
| POTENTIEL HYDROGÈNE | = Ph. C'est la mesure du niveau d'acidité d'une substance entre 1 et 14 | |
| PRÉDATION, PRÉDATEUR | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / perdant) | |
| PRÉVENTIF | Destiné à éviter une chose fâcheuse, un mal prévisible. Agir avant. | |
| PROCARYOTES (biologie) | Ensemble d'êtres vivants (bactéries, mycoplasmes, algues bleues) | |
| PROCESSUS (agro, bio, éco) | Méthode | |
| PROIE (écologie) | Être vivant dont un prédateur s'empare pour le dévorer en le tuant | |
| PROPRIÉTÉS PHYSIQUES | Avantages et/ou inconvénients du sol à retenir de l'eau ou de l'air | |
| PROPRIÉTÉS CHIMIQUES | Avantages et/ou inconvénients du sol à retenir les éléments nutritifs | |
| PROTÉINE (biologie) | Substance qui construit les êtres vivants | |
| RACINE | Organe souterrain des plantes, qui les fixe et assure l'absorption de l'eau et des sels minéraux | |
| RACINE PIVOTANTE (bio) | Racine axiale qui pousse en profondeur dans le sol | |
| RACINE TRAÇANTE (bio) | Racine qui pousse dans la partie superficielle du sol (presque en surface) | |
| RAVAGEURS (écologie) | Animaux qui attaquent les plantes cultivées au point de causer un préjudice économique | |
| RHIZOME (biologie) | Sorte de tige souterraine | |
| RUSTIQUE (écologie) | Résiste aux conditions climatiques difficiles. Peu exigeant sur la nature du sol | |

4/5

| | |
|--------------------------------------|--|
| SAPROPHYTE (écologie) | Végétal, champignon ou micro-organisme qui se nourrit de matière organique morte |
| SEL (chimie) | cation + anion (collé par une liaison ionique) Ex : Na ⁺ + Cl ⁻ = NaCl |
| SELS MINÉRAUX (bio, agro) | Éléments chimiques présents dans l'alimentation animale et végétale (anions ou cations) |
| SEMENCES (technique pro) | Graines, ou d'autres organes de reproduction, choisies pour être semées |
| SEMIS (technique pro) | Méthode de multiplication asexuée des végétaux. Mise en place de semences dans un terrain |
| SÉPALE (biologie) | Pièce florale (fleur) qui ressemble à un pétale |
| SÈVE BRUTE (biologie) | Sève (eau et de sels minéraux) qui monte depuis les racines et circule jusqu'aux feuilles |
| SÈVE ÉLABORÉE (biologie) | Sève (eau et sucres) qui descend depuis les feuilles et circule jusqu'aux organes de réserve |
| SOL AGRICOLE (agronomie) | Couche de terre travaillée par l'homme et explorée par les racines |
| SOL ARGILEUX (agronomie) | Sol dont la texture contient une majorité de particules "argiles" |
| SOL LIMONEUX (agronomie) | Sol dont la texture contient une majorité de particules "limons" |
| SOL SABLEUX (agronomie) | Sol dont la texture contient une majorité de particules "sables" |
| SOLUTION AZOTÉE (agro) | Liquide qui contient un engrais principalement constitué d'azote |
| SOLUTION DU SOL (agro) | En chimie = Eau + ions solubles |
| SOLUTION NUTRITIVE (agro) | Eau + engrais solubles (NPK) qui sert à nourrir la plantes |
| STADE DE DÉVELOPPEMENT | Étape d'un cycle de vie marquée par un changement morphologique |
| STRATE ou ÉTAGE (agro) | Couche de sol plus ou moins profonde et différente des autres |
| SUPER-PRÉDATEUR (éco) | Animaux qui se nourrissent de prédateurs et ne sont la proie d'aucune autre espèce. |
| SYMBIOSE, SYMBIOTE (éco) | Exemple d'interaction entre deux être vivants (gagnant / gagnant) |
| TERRE ARABLE (agronomie) | Terre qui peut être labourée et cultivée. Grandes cultures, cultures maraichères, prairies |
| TERREAU (agronomie) | Matière organique issue de la décomposition du fumier |
| TEXTURE DU SOL (agro) | Proportion des éléments fins et des éléments grossiers qui composent le sol |
| TIGE | Axe principal d'une plante à racines, qui porte les feuilles |
| TIRE-SÈVE (biologie) | Pousse conservée en bout de tige lors d'une taille afin de contrôler la croissance |
| TOURBE (agronomie) | Exemple de matière organique acide ou humus acide |
| TOXICITÉ (biologie) | Mise en contact ou absorption d'une dose de produit toxique qui peut tuer |
| TOXICITÉ AIGUË (biologie) | Toxicité immédiate d'un produit dont la dose risque à 50 % de tuer un être vivant |
| TOXICITÉ CHRONIQUE (bio) | Intoxication due à l'absorption ou à l'exposition à une substance sur une longue durée |
| TOXIQUE (bio, éco, agro) | Substance ou produit qui agit comme un poison et nuit à la santé |
| TUBERCULE (biologie) | Exemple de tige souterraine (dahlia, pomme de terre) |
| TURION (biologie) | Jeune pousse de bambou |
| UNICELLULAIRE (biologie) | = monocellulaire. Être vivant composé d'une seule cellule. Ex : bactérie |
| URÉE (agronomie) | Exemple d'engrais azoté (= qui contient de l'azote) à libération lente |
| VAISSEAU CONDUCTEUR | Canal où circule la sève dans les racines, les tiges et les feuilles |
| VÉGÉTAUX (biologie) | Groupe d'êtres vivants généralement chlorophyllien et fixés au sol. |
| VÉGÉTAUX CHLOROPHYLLIENS | Végétaux de couleur verte liés à la présence de chlorophylle qui réalisent la photosynthèse |
| VIRUS (biologie) | Êtres à la limite entre le vivant et l'inerte. Les virus infectent les êtres vivants. |

Annexe 7

Activité autour du lexique pour le CCF JP

Les mots sont présentés sous forme d'étiquettes préalablement découpées et mélangées (voir planche étiquettes à la suite, on adaptera le nombre de mots proposés au niveau des élèves. Ce sont des mots qui ont été utilisés en cours et doivent être acquis à ce stade mais on pourra commencer avec seulement les 17 premiers mots et introduire les autres par la suite).

Phase 1 : lire à haute voix les mots : chaque élève à son tour lit un des mots.

Phase 2 : chaque élève choisit un mot qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît mal et le pose devant lui. Pour chaque mot, on demande l'aide des autres élèves pour expliquer le terme à celui qui ne le maîtrise pas. Le but : arriver à une définition commune et acceptable. Certains hyperonymes seront sans doute employés lors de cette phase, ils vont permettre de proposer un début de classement des mots.

Phase 3 : les élèves doivent trouver un système de classement des mots (en fonction du sens ou de la forme du mot). Le classement sous l'hyperonyme « outils » doit vraisemblablement se dégager rapidement d'autant plus qu'il a sans doute été employé en phase 2 pour expliquer certains termes. Insister pour que les élèves trouvent des classements pour les autres mots, même ceux qui ne sont pas compris. Indiquer clairement, si nécessaire, que le classement peut reposer sur la forme du mot.

Phase 4 : selon les classements apparus commencer à travailler sur la forme des mots pour faire verbaliser le lien forme/sens :

- Suffixes –ette : massette = petite masse, brouette = petite roue, cuvette = petite cuve
- Suffixes –age : noms masculins dérivés d'un verbe.
- Composition des mots : analyse du radical

Phase 5 : selon les classements apparus travailler sur les liens sémantiques entre les mots :

- Antonymes
- Regroupements thématiques ou fonctionnels (outils, techniques, actions...)

Phase 6 : recopier les mots classés en les associant au(x) terme(s) clés. (outils, actions, contraires, sens du suffixe...)

| | | | |
|-------------------|------------------|---------------------|-----------------------|
| drainage | plombage | piquetage | habillage |
| amendement | cuvette | pioche | pelle ronde |
| masette | croc | bêche | râteau |
| brouette | cordeau | pied montoir | piquet en bois |
| pige | | | |
| organique | minéral | persistant/e | caduc/que |
| ligneux/se | herbacé/e | | |

Classement obtenu à l'issue de la séance

| |
|--|
| Outils : pelle ronde, bêche, râteau, pioche, croc, masette |
| Outils ? : brouette, cuvette, cordeau, pied montoir, piquet en bois, pige |
| Mots qui terminent en -age : drainage, plombage, piquetage, habillage |
| Mots de sens opposé : organique /minéral ; persistant/caduc ; ligneux/herbacé |
| Mot non classé : amendement |

Annexe 8

Activité autour du lexique en CAP MFM et MBC

Pour cette activité, les consignes étaient les mêmes que pour l'activité décrite à l'annexe 7 avec un corpus différent. Seule la phase 4 comporte des modifications.

Phase 4 : selon les classements apparus commencer à travailler sur la forme des mots pour faire verbaliser le lien forme/sens :

- Suffixes –age : noms masculins dérivés d'un verbe.
- Suffixes –eur : noms masculins dérivés d'un verbe.
- Suffixes –iste : noms dérivés d'un autre nom.
- Composition des mots : analyse du radical.

| | | | |
|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| assemblage | polissage | ponçage | montage |
| perceuse | équerre | serre-joints | tournevis |
| marteau | fraise | ponceuse | rabot |
| scie | tenaille | maquettiste | ébéniste |
| installateur | parqueteur | poseur | charpentier |
| sculpteur | opérateur | | |
| fibreux | alvéolaire | massif | lamellé |

Classement obtenu à l'issue de la séance

| |
|---|
| Outils : marteau, ponceuse, perceuse, scie, équerre, tournevis, rabot |
| Outils ? : fraise, serre-joints, tenaille |
| Métiers, dont : installateur, opérateur, poseur, |
| - mots non reconnus comme métiers mais qui terminent aussi en –eur : parqueteur, sculpteur |
| Mots qui terminent en –iste : maquettiste, ébéniste |
| Mots qui terminent en –age : assemblage, ponçage, montage, polissage |
| Mots de sens opposé : fibreux/alvéolaire ; massif/lamellé |

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 8 |
| PARTIE 1 - PRESENTATION DU PUBLIC ET DU CONTEXTE DU STAGE | 10 |
| CHAPITRE 1. LA SCOLARISATION DES MINEURS NON ACCOMPAGNES EN FRANCE | 11 |
| 1. Les Mineurs Non Accompagnés : évolution et caractéristiques de ce public | 11 |
| 1.1. Evolution du public MNA | 11 |
| 1.2. Caractéristiques du public MNA | 13 |
| 1.2.2. Origine | 14 |
| 1.2.3. Profils migratoires et causes de l'isolement | 15 |
| 1.2.4. Scolarisation antérieure | 16 |
| 2. Les dispositifs d'accueil des MNA | 17 |
| 2.1. La prise en charge sociale | 17 |
| 2.2. La prise en charge scolaire | 18 |
| 2.2.1. L'évaluation et le positionnement | 18 |
| 2.2.2. Les dispositifs de premier accueil | 18 |
| 3. La poursuite de la scolarité | 20 |
| 3.1. La question de l'orientation | 20 |
| 3.2. Les filières professionnelles : CAP et Bac Professionnel | 21 |
| CHAPITRE 2. PRESENTATION DU CONTEXTE DU STAGE | 23 |
| 1. L'EREA-LEA Pierre Rabhi à Claix | 23 |
| 1.1. Les élèves | 25 |
| 1.2. Les formations | 25 |
| 1.2.1. CAP Menuisier Fabricant de Menuiserie, mobilier et agencement | 25 |
| 1.2.2. CAP Maintenance de Bâtiments de Collectivités | 26 |
| 1.2.3. CAP Jardinier Paysagiste | 26 |
| 1.2.4. CAP agricole Métiers de l'Agriculture - Horticulture | 27 |
| 1.3. L'accompagnement en FLES | 28 |
| 2. Les objectifs du stage | 29 |
| 2.1. Postulats et objectifs personnels | 29 |
| 2.2. Le point de vue des enseignants de l'EREA | 30 |
| 2.3. L'émergence d'une problématique | 33 |
| PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE | 34 |
| CHAPITRE 3. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE EN L2 | 35 |
| 1. Définir l' « objet » lexique | 35 |
| 1.1. Les éléments qui composent le lexique | 35 |
| 1.2. La dimension morphologique | 36 |
| 1.2.1. La dérivation | 37 |
| 1.2.2. La composition | 37 |
| 1.2.3. La troncation | 38 |
| 1.2.4. La siglaison | 38 |
| 1.2.5. La conversion | 38 |
| 1.2.6. L'emprunt | 39 |
| 1.3. Dimension syntaxique, locutions, expressions figées et collocations | 39 |
| 1.4. La dimension sémantique | 40 |
| 1.5. Les aspects socio-culturels | 40 |
| 2. L'acquisition du lexique en L2 | 41 |
| 2.1. Le lexique mental plurilingue | 41 |
| 2.2. Processus de mémorisation | 41 |
| 3. Enseigner le lexique : les apports de la recherche en didactique du lexique | 46 |
| 3.1. Construire la compétence lexicale | 47 |
| 3.2. Choisir une démarche d'enseignement | 48 |
| 3.2.1. La sélection des contenus | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.2. Les stratégies d'enseignement/apprentissage | 49 |
| CHAPITRE 4. MNA : QUELS PROFILS D'APPRENANTS ET QUELS BESOINS ? | 51 |
| 1. NSA, PSA relevant de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation | 51 |
| 2. Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau élémentaire en FLE | 52 |
| 3. Elèves Scolarisés Antérieurement de niveau indépendant en FLE | 53 |
| 4. Elèves porteurs de handicap..... | 54 |
| 4.1. Troubles des apprentissages | 54 |
| 4.2. Troubles du comportement liés à des traumatismes | 54 |
| 5. Quel enseignement du français pour les MNA ?..... | 54 |
| PARTIE 3 - PROPOSITIONS POUR LA MISE EN PLACE D'UNE « DEMARCHE LEXIQUE » COMMUNE | 56 |
| CHAPITRE 5. ELABORATION D'UN PROJET D'INTERVENTION..... | 57 |
| 1. L'enquête de terrain : observations en classe et questionnaires | 57 |
| 2. Analyse des données..... | 57 |
| 2.1. Observations dans les classes | 57 |
| 2.2. Observations en classe de FLE..... | 60 |
| 2.3. Attentes des apprenants | 61 |
| 2.4. Attentes des enseignants | 63 |
| 3. Elaboration d'un projet d'intervention axé sur l'acquisition du lexique | 63 |
| 3.1. Cadre d'intervention et choix du public cible | 64 |
| 3.2. Le choix d'une stratégie d'enseignement : apprendre à apprendre | 65 |
| 3.3. Le choix des activités | 67 |
| 3.4. La posture des élèves | 67 |
| 4. De la liste de vocabulaire au CCF..... | 68 |
| 4.1. Les activités proposées dans le cadre du cours de FLE..... | 68 |
| 4.1.1. Un atelier autour du vocabulaire professionnel en CAP JP et MAH..... | 68 |
| 4.1.2. Un atelier autour du vocabulaire du cours d'histoire en CAP MFM et MBC | 70 |
| 4.1.3. Bilan des ateliers..... | 70 |
| CHAPITRE 6. PROPOSITIONS A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS | 73 |
| 1. Proposition d'une démarche commune à l'intention des enseignants | 73 |
| 1.1. Définir des corpus | 74 |
| 1.1.1. Définir un corpus commun minimal de lexique scolaire..... | 74 |
| 1.1.2. Définir des corpus de spécialité | 74 |
| 1.1.3. Croiser les corpus..... | 75 |
| 1.2. Traiter le lexique de manière explicite et matérialiser les corpus en classe..... | 75 |
| 2. Proposition d'une démarche d'enseignement du lexique dans le cadre du cours de FLE. | 76 |
| 2.1. Manipuler les corpus | 76 |
| 2.2. Accompagner les élèves dans la construction d'un outil..... | 76 |
| 3. Retour des enseignants..... | 78 |
| Conclusion..... | 79 |
| Bibliographie..... | 81 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 83 |
| Table des illustrations..... | 84 |
| Table des annexes..... | 85 |
| Table des matières..... | 102 |

MOTS-CLÉS : lexique, vocabulaire, mémorisation, métalinguistique, métacognitif, autonomie, MNA, allophone

RÉSUMÉ

L'augmentation spectaculaire du nombre d'élèves allophones, et en particulier de Mineurs Non Accompagnés (MNA), dans les lycées professionnels ces dernières années conduit à s'interroger sur la nature des aides à mettre en place pour répondre à leurs besoins en termes de maîtrise de la langue française. Partant du constat que le lexique occupe une place centrale dans les préoccupations des enseignants et représente un enjeu considérable pour les élèves, ce mémoire aborde la question de l'apprentissage/enseignement des vocabulaires et propose d'étudier les mécanismes qui en favorisent la mémorisation. Il s'agit en particulier de déterminer si certaines activités métacognitives et métalinguistiques autour du lexique peuvent permettre aux élèves allophones, et plus particulièrement aux MNA, d'accéder à une plus grande autonomie dans les apprentissages.

KEYWORDS : lexicon, vocabulary, memorization, metalinguistic, metacognitive, autonomy, unaccompanied minors, non-native speaker

ABSTRACT

The spectacular increase in the number of non-native speakers among students, and in particular unaccompanied minors, in vocational high schools in recent years raises questions about the type of assistance that should be provided to meet their needs in terms of mastery of the French language. Starting from the observation that the lexicon occupies a central place in teachers' practices and priorities as it represents a considerable challenge for students, this thesis addresses the question of vocabulary learning/teaching and presents and analyses the mechanisms that encourage memorization. In particular, the aim is to determine whether certain metacognitive and metalinguistic lexicon-related activities can enable non-native speakers, and more particularly unaccompanied minors, to become more independent and autonomous in their learning process.