HAL
open science

Le FLS comme remédiation en lecture-compréhension documentaire

Alison Renou

To cite this version:

Alison Renou. Le FLS comme remédiation en lecture-compréhension documentaire. Education. 2020. dumas-03132601

HAL Id: dumas-03132601

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03132601v1

Submitted on 5 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Le FLS comme remédiation en lecture-compréhension documentaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Alison Renou
le 10 Juin 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Claire Laigneau-Griffin, directeur de mémoire
Agnès Delon, membre de la commission

Le FLS comme remédiation en lecture-compréhension documentaire

Remerciements

Tous mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Claire Laigneau Griffin pour son soutien infaillible, pour m'avoir accompagnée du début à la fin, pour ses conseils avisés et sa bienveillance.

Merci à ma maître de stage pour m'avoir permis d'expérimenter dans sa classe, et à ses élèves pour m'avoir laissé expérimenter sur eux !

Un grand merci à mes amis et ma famille pour leur soutien, pour m'avoir reboostée dans les moments où baisser les bras me semblait être la seule solution.

Et enfin, un grand merci à toi, Emilio Henriques. Toi, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci de m'accompagner tous les jours, pour tes heures de relecture et de correction. Merci pour tes conseils, tes encouragements, de m'avoir portée et supportée 24h/24, 7j/7, merci pour tout.

Sommaire :

Table des illustrations 5
1 Introduction : 6
Chapitre 1 : Etat de l'art 8
1.1 Les élèves allophones 8
1.1.1 Définition 8
1.1.2 Le français et sa culture pour l'élève allophone 10
1.2 La difficulté scolaire aujourd'hui 14
1.2.1 Définition 14
1.2.2 La prise en charge de la difficulté scolaire aujourd'hui 16
1.2.3 Difficultés spécifiques aux élèves allophones 18
1.3 La différenciation 19
1.3.1 Définition 19
1.3.2 En classe 22
1.3.3 De la différenciation spécifique aux élèves allophones 24
1.4 L'apprentissage de la lecture-compréhension 25
1.4.1 La lecture-compréhension littéraire 26
1.4.2 La lecture compréhension documentaire 28
1.5 Formulation de la problématique 30
2 Chapitre 2 : Méthode 32
2.1 Participants 32
2.2 Constat 33
2.2.1 Des difficultés… 33
2.2.2 …Mais aussi des réussites ! 34
2.3 Procédure 34
3 Chapitre 3 : Analyse comparative 36
3.1 Les documents 36
3.2 Les tâches demandées 41
3.3 Les avantages et inconvénients du polycopié revu 42
4 Chapitre 4 : Résultats et discussion 44
4.1 Analyse des résultats 44
4.1.1 Réponses globales 44
4.1.2 Résultats point par point 45
4.1.3 Les résultats de F. 46

4.2 Discussion 48
4.2.1 Interprétation des résultats 48
4.2.2 Limite et perspective 49
Conclusion 52
Glossaire 53
Annexe 56
Polycopié 1 : 56
Polycopié 2 58

Table des illustrations

Tableau 1-Les différents profils des élèves allophones 9
Tableau 2-Récapitulatif extrait de corpus, Rafoni 2007 11
Tableau 3-Les "types"' de difficultés 15
Tableau 4-Les différents types d'aides 17
Tableau 5- Textes narratifs et textes documentaire, Eduscol 25
Tableau 6- Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes, IEA-MEN-DEPP, 2016 28

Figure 1- Schema des différents plans, Eduscol 16
Figure 2- La zone proximale de développement, Vygotski 21

1 Introduction :

“Madame, je comprends pas”, “ Madame, j’ai pas compris le texte”, ces phrases représentent le quotidien des professeurs, autant dans le premier que dans le second degré. Les raisons de ces incompréhensions peuvent être diverses : un document mal conçu , illisible ou avec trop d’inconnues dedans par exemple. Mais quels sont les recours possibles pour dépasser ces difficultés ? Et que faire quand elles touchent, en plus des élèves tout à fait ordinaires, des élèves provenant d’un public allophone ?

J’ai été confrontée à ce genre d’interrogations pendant ma prise en charge d’une classe de CM2 pour une séquence d’histoire. Ces difficultés en lecture-compréhension littéraire peuvent être très vite palliées par un travail approfondi de reformulation et de mise en place de stratégies de compréhension.

Mais qu’en est-il lors de lectures de textes documentaires, qui sont des écrits spécifiques, difficilement modifiables sans risquer d’en changer la nature historique ? La question se pose d’autant plus pour un élève allophone, ne possédant pas le bagage langagier et culturel pour comprendre ce genre de texte. Celui-ci est donc susceptible de se trouver en difficulté. Ces réflexions témoignent de la nécessité actuelle de profondément repenser l’enseignement que l’on dispense à ces élèves à besoins particuliers. Cet enseignement, qui se doit aujourd’hui inclusif, ne l’est finalement pas complétement. En plus d'être intégrés à la hâte dans un cursus ordinaire, les élèves allophones ne bénéficient pas toujours de l'enseignement spécifique, tel que le FLS, en milieu ordinaire.

L’inclusion représente l’adaptation du système aux difficultés de chacun. Depuis quelques années ce terme se substitue à celui d’intégration qui désigne l’adaptation des personnes dites « différentes » à un système ordinaire. Aujourd’hui, l’inclusion est au cœur de notre métier, et cette discipline nous oblige à penser en dehors du cadre, en dehors de notre formation initiale. C’est en me penchant sur les difficultés d’un élève allophone, et en m’entretenant avec une enseignante spécialisée lors de ma recherche de solution, que je me suis demandée si finalement une autre façon d’appréhender et d’enseigner le français ne pourrait pas être une des solutions pour à la fois aider cet élève mais aussi peut-être le reste de la classe éprouvant quasiment les mêmes difficultés.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous décrirons dans un premier temps le public allophone, puis nous nous intéresserons à la difficulté scolaire aujourd’hui et à la

façon dont elle est traitée en partie grâce à la différenciation. Enfin, nous aborderons plus précisément le sujet de la lecture-compréhension documentaire et ses spécificités. Dans une seconde partie je vous présenterai les outils de FLS que j’ai utilisés pour tenter d’améliorer le degré de compréhension de mes élèves, qu’ils soient allophones ou non.

Chapitre 1 : Etat de l'art

1.1 Les élèves allophones

1.1.1 Définition

C'est dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 que le terme « Élève Allophone Nouvellement Arrivé » est introduit. Le terme a été choisi par l'Éducation nationale pour effacer le côté négatif que renvoie la dénomination « élève non-francophone » auparavant utilisée et pour valoriser les capacités qu'ont ces enfants dans leur langue maternelle.

Un EANA est donc un élève arrivé sur le territoire depuis moins d'un an, dont les capacités langagières dans la langue du pays d'arrivée sont trop faibles pour intégrer une classe ordinaire sans une aide spécifique. Ces élèves peuvent n'avoir aucune base en français et parler une langue maternelle totalement différente de ce dernier. C'est pour cela que, depuis les années 1970, une prise en charge progressive de ces élèves a été mise en place.

Cette population que constitue les EANA n'est absolument pas homogène. Les origines de ces élèves sont tout à fait variées. La proportion et le pays d'origine de ces élèves ont évolué depuis les années 1970. En effet, 49% des immigrés en 1975 venaient d'Europe du sud contre seulement 17% en 2018. À l'inverse, seulement 2% des immigrés venaient d'Afrique en 1975 face à 17% en 2018. Selon les vagues migratoires, nous retrouvons une certaine diversité dans les origines certes, mais nous retrouvons aussi des histoires et des profils différents[1].

Deux caractéristiques vont déterminer le temps que l'élève passera en classe spécialisée ainsi que sa réussite comme nous pourrons le voir plus tard : la maîtrise de la langue et sa scolarisation antérieure.

[1] Insee, 2018

Maîtrise de la langue								
Non-francophone			Intermédiaire			Avancé		
Niveau de scolarisation								
NSA ou PSA	Partiellement scolarisé	Normalement scolarisé	NSA ou PSA	Partiellement scolarisé	Normalement scolarisé	NSA ou PSA	Partiellement scolarisé	Normalement scolarisé

Tableau 1-Les différents profils des élèves allophones

Même si l'Éducation nationale met l'accent sur la maîtrise de la langue, le facteur le plus important pour l'inclusion de l'élève reste sa scolarité antérieure. En effet, la langue des apprentissages est beaucoup plus conceptuelle que la langue de communication. Cette dernière étant universelle, si un élève a déjà été scolarisé auparavant, il transposera plus facilement ses acquis passés puisqu'il aura déjà assimilé les "codes" des apprentissages à l'inverse d'un élève non-scolarisé.

Cette scolarisation antérieure et cette culture de l'école s'avèrent déterminantes pour la réussite de l'élève, bien plus que la langue comme on pourrait l'imaginer de prime abord. D'après Jean-Charles Rafoni (2007), les élèves provenant d'Haïti, du Maghreb ou d'Afrique qui ont déjà une expérience, même inaboutie du Français Langue Seconde (désormais FLS), ont pour la plupart des taux de réussite plus faibles que les élèves provenant d'Asie qui eux, sont pourtant des débutants en français. Ce constat déroutant découle d'une donnée déterminante, l'expérience de la scolarité :

> Cela s'explique sans peine par le fait que le niveau de scolarisation dans les pays asiatiques recensés est l'un des plus élevés au monde alors qu'il est le plus bas sur le continent africain et en Haïti (Rafoni JC, 2007, P.32)

Tous les élèves allophones n'éprouvent pas les mêmes difficultés et ne possèdent pas le même parcours. Cependant, ces derniers éprouvent le même désarroi une fois arrivés en France, face à leur langue et leur culture.

1.1.2 Le français et sa culture pour l'élève allophone

L'apprentissage du français se fait tout d'abord en classe, qu'elle soit spécialisée UPE2A ou ordinaire. Bien qu'il passe une grosse partie de sa semaine en UPE2A, un élève allophone suit quand même des cours en classe ordinaire comme l'EPS. L'apprentissage du français s'effectue majoritairement dans les interactions avec d'autres élèves, allophones ou non. C'est lors de ces échanges que l'élève allophone communique en français et le pratique puisque c'est la langue de communication en vigueur en France. L'élève est donc amené à communiquer à l'école, dans la cour de récréation, mais aussi en dehors avec ses amis.

L'usage du français peut parfois se poursuivre au sein de la fratrie et avec les parents qui cherchent eux aussi à apprendre cette langue. C'est ce que nous montre Jean-Charles Rafoni (op. cit., p.39) par le biais d'un tableau synthétique découlant d'un entretien avec une élève portugaise indiquant chaque temps où elle communique en français. Beaucoup de ses temps de communication en français se font à l'école. Cependant, on peut voir que l'élève vit quasiment dans un milieu bilingue puisqu'elle tend à communiquer dans sa langue maternelle mais aussi en français avec les membres de sa famille.

Récapitulatif de l'entretien du corpus	
Communication à la maison	
Communication père-mère	Portugais
Communication mère-enfant	Portugais + français
Communication père-enfant	Portugais
Communication enfant-mère	Portugais + français
Communication enfant-père	Portugais + français
Communication enfant-enfant	Portugais + français

Langue de communication à l'école	
En classe spécialisée	Français
Hors classe spécialisée	Français
Cantine	Français
Études	Français
Centre aéré	Français
Langue de communication à l'extérieur	
Famille élargie	Portugais + français
Enfants du quartier	Français

Tableau 2-Récapitulatif extrait de corpus, Rafoni 2007

Cependant, l'un des paradoxes relevés lors de mes recherches met en lumière l'isolation implicite subie par les communautés étrangères en France. Selon le milieu social de l'élève, il peut vivre dans un milieu où les communautés vivent entre elles en quasi-autarcie. Le français n'y est finalement pas aussi systématique que peut le montrer le récapitulatif ci-dessus. Ce constat ressort de mon entretien avec une enseignante spécialisée d'UPE2A qui officie en Sarthe.

Plusieurs français peuvent être enseignés dès l'arrivée en France. Nous avons tout d'abord le Français Langue Maternelle (FLM). Il s'agit du français enseigné en classe ordinaire. On y préfère le terme de langue première (L1) en raison au renvoi que provoque le mot « maternelle ». (Langue maternelle, langue qui viendrait de la mère ce qui peut ne pas être le cas) Comme il s'agit de la langue dite « première », cette dernière implique un niveau supérieur d'acquisition. C'est une langue que l'on apprend sans réellement s'en rendre compte puisqu'elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel. La langue première s'acquiert à travers le contact avec l'entourage. Elle représente très souvent la langue de référence d'un individu.

Dans un second temps nous pouvons aussi retrouver le Français Langue Etrangère (FLE). Le FLE se traite en opposition au FLM.

Toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage (Rafoni, 2007)

Le FLE est donc, à l'inverse du FLM, une langue étrangère qui fait très souvent l'objet d'un apprentissage scolaire. Elle ne représente pas une langue de référence et n'est ainsi pas considérée comme importante ou vitale puisque cette dernière n'est généralement pas utilisée comme première langue de socialisation. Elle n'est donc pas couramment utilisée dans des situations de communication courantes.

Le français enseigné en classe spécialisée est le FLS, acronyme de Français Langue Seconde. Cette didactique du français est réservée aux élèves allophones nouvellement arrivés qui doivent suivre leur scolarité en France. Même si ce terme semble récent, Jean-Pierre Cuq le date des années 70 dans le cadre de la scolarisation des d'élèves dans les anciennes colonies françaises. D'après Jean-Charles Rafoni, plusieurs définitions sont possibles. Premièrement, « toute langue est seconde dès l'instant qu'elle est acquise chronologiquement après la première langue » (Rafoni, 2007). La langue première étant toujours langue de référence, l'appropriation de la langue seconde se fonde sur la première. « La langue seconde ne peut s'acquérir convenablement qui si elle s'ancre sur une langue première déjà bien maîtrisée » (Perregaux, 1994).

Ensuite, il faut « distinguer dans l'ensemble des langues non-maternelles celle dont l'usage a une fonction ou un statut particulier » (Rafoni, 2007). La langue seconde doit alors être usitée, elle doit avoir une fonction dans le pays où se fait son apprentissage. Besse dit : Qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours dont elle relève (H.Besse, 1987)

La fonction sociale de cette langue est mise en exergue puisqu'elle sert de second moyen de communication à l'élève allophone. Davantage qu'un simple moyen de comprendre les gens autour de lui et de se faire comprendre, le français devient un outil indispensable pour s'épanouir dans le pays d'arrivée.

Enfin, le français langue seconde serait une langue apprise à l'école, mais aussi une langue d'enseignement (Rafoni, 2007), ce qui n'est pas le cas de la langue maternelle ni d'une simple langue vivante étrangère.

Avec des pratiques inclusives, l'objectif à terme est l'insertion de l'élève, en milieu scolaire ordinaire puis sur le plan professionnel.

Il est difficile pour un élève arrivé récemment en France d'accepter cette nouvelle langue et cette culture. Pour beaucoup de ces élèves, ce changement s'apparente tout d'abord à une séparation symbolique avec le pays d'origine, avec ses proches, mais aussi parfois avec la fratrie voire même avec les parents. Rafoni (2007) va beaucoup plus loin pour appréhender ce phénomène : d'après lui, pour que l'élève accepte cette nouvelle langue et la culture qui en découle, un travail de deuil est nécessaire. C'est à l'issue de ce dernier que cette langue étrangère peut devenir quasiment maternelle au bout de quelques années.

> Ce raccourci saisissant dans l'apprentissage s'explique d'abord, et nous l'avons dit précédemment, par le travail de deuil et le désir de reconstruction subjective de l'enfant après un exil qui a provoqué la perte de l'univers symbolique de référence (essentiellement humain et affectif) (Rafoni JC, 2007, P.)

Toujours d'après Rafoni (2007), ce serait « dans l'altérité et paradoxalement en langue étrangère avec un autre étranger, qu'ils se retrouvent eux-mêmes ». Les élèves allophones, après la réalisation du deuil symbolique, ont besoin de retrouver une partie de leur identité, de se reconstruire. C'est en étant en contact avec l'Autre que la réaffirmation de soi devient possible et que les élèves peuvent se sentir exister à nouveau. Le français est donc plus qu'une langue de communication puisqu'il devient un moyen d'exister socialement. Il constitue ainsi le catalyseur de cette reconstruction identitaire. Le français est alors employé dans l'optique de se construire vis-à-vis de soi et des autres, de communiquer, il est perçu comme une langue commune nécessaire aux relations sociales.

Le français possède donc des vertus concernant la vie sociale des élèves étrangers. Mais que deviennent alors leur langue et leur culture d'origine une fois en classe ? Pendant longtemps, les élèves allophones étaient qualifiés de "non-francophones". Cette constatation, même si elle est véridique, stigmatise les enfants concernés. Le "non" souligne une qualité a priori absente, au lieu de valoriser la ou les langues qu'ils maîtrisent déjà. Le terme a induit pendant des années un repli de la langue et de la culture maternelles, en faveur de l'apprentissage du français. Aujourd'hui encore, c'est une réalité.

L'institution préconise de laisser une place à la langue et à la culture d'origine, de la valoriser pour développer en nos élèves la compétence interculturelle. Celle-ci se définit comme étant « La capacité à communiquer efficacement et correctement dans des situations interculturelles en faisant appel à ses propres connaissances, capacités et attitudes interculturelles. »

Dans l'optique de développer leurs connaissances, leurs capacités et leurs attitudes, il est important que le corps enseignant dispose de cette ouverture sur le monde. Dans les faits, j'ai pu observer sur le terrain cette volonté de laisser une place à la culture de l'autre, mais de façon très limitée. Dans la classe que nous observerons ultérieurement, les élèves avaient pour "devoir" de faire un exposé sur leur pays d'origine. Ces derniers s'y sont tous adonné avec plaisir, avec habit traditionnel et introduction à la langue natale. Il y avait une présentation orale, immortalisée par des photos prises et exposées en classe. Cependant, ce fut le seul dispositif que j'ai pu noter lors de mon observation. Ce sont des temps dédiés, spécifiques alors qu'il serait possible d'intégrer cette diversité dans beaucoup plus de choses et de manière quotidienne, comme dans des rituels matinaux par exemple.

En parallèle, je me suis entretenue avec F., un des élèves allophones de la classe. Ce dernier m'a confié ne pas vouloir utiliser sa langue maternelle en classe, l'exposer publiquement car, selon lui : « Je suis en France alors je parle français » (F. pendant l'entretien).

Ce ressenti met concrètement en lumière les divergences qui séparent les préconisations officielles de la réalité du terrain, mais aussi et surtout le conflit qui se joue chez l'enfant entre sa langue maternelle et la langue du pays d'accueil. En plus de ce dilemme interne, l'élève se retrouve souvent en situation de difficulté scolaire à cause de ses lacunes.

1.2 La difficulté scolaire aujourd'hui

1.2.1 Définition

On appelle apprentissage le processus d'acquisition des connaissances, aptitudes et savoir-être qui nous sont enseignés ou que l'expérience nous octroie[2]. L'apprentissage est avant tout un chemin plus ou moins tortueux, semé d'obstacles ; la difficulté qui en découle paraît donc naturelle. La notion de difficulté scolaire s'avère compliquée à définir car elle ne dispose pas de signification exacte. Cette dernière varie en fonction de l'institution et des enseignants puisque les notions opposées de réussite et de difficulté scolaires dépendent des attentes de ladite institution et de la perception des enseignants sur ce qu'est d'être en difficulté ou non. Les programmes scolaires constituent un indice fiable de ce que l'élève est censé assimiler aux yeux de l'Éducation nationale au cours de l'année scolaire qu'il suit. Plusieurs phénomènes influent sur la définition de l'échec scolaire, par exemple « Le niveau général de la classe influence le jugement scolaire. Un élève peut être

[2] (*Glossaires*, s. d.)

jugé en réussite dans une classe donnée et en difficulté dans une autre, selon le niveau général des autres élèves » (Desombre C, 2010)

Ce sont ces facteurs divergents qui rendent le concept de difficulté si épineux à circonscrire. Cependant, un classement de ces difficultés a été organisé. La difficulté scolaire peut être formalisée comme un *continuum* allant de difficultés légères et passagères à des difficultés importantes et persistantes (Desombre C, 2010)

Ce compartimentage implique plusieurs “paliers” dans la difficulté.

Les trois types de difficultés	
Difficulté d’apprentissage/comportementale	
Les difficultés “ordinaires”	Elles sont inhérentes à tout apprentissage. Elles surviennent quotidiennement, pour n’importe quel élève et peuvent se révéler lorsque l’élève est confronté à une tâche.
Les difficultés persistantes	Difficultés scolaires qui “persistent”. Ces dernières ne sont pas résorbées avec les aides ponctuelles, ni par les actions de prévention et d’aide.
Les difficultés résistantes	Difficultés qui dépassent l'efficience scolaire de l’élève (troubles dys, du spectre autistique, etc)

Tableau 3-Les "types" de difficultés

Les facteurs d’apparition s’avèrent tout aussi variés que les complications qu’ils génèrent. Toutefois, les recherches tendent à s’accorder sur trois facteurs : l’environnement familial, les caractéristiques de l’élève ainsi que le rôle de l’école et des pratiques pédagogiques de l’enseignant[3].

[3] Caroline Desombre, Gérald Delelis, Laura Antoine, Marc Lachal, Françoise Gaillet et Eugène Urban, « Comment des parents d’élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires », *Revue française de pédagogie*, 2010, 173

Parmi ces éléments évoqués, l'un semblant mineur à première vue, apparaît finalement comme étant déterminant dans la résolution des obstacles rencontrés par l'élève en difficulté : l'attitude de l'enseignant face à l'enfant. Il ressort « qu'en général la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires » (Pierre Potvin, Romain Rousseau, 1993).

Le comportement et la réactivité de l'enseignant se présentent comme essentiels puisque c'est son soutien qui influera sur la motivation de l'élève et qui va donc le pousser ou non à faire de son mieux.

1.2.2 La prise en charge de la difficulté scolaire aujourd'hui

Pour tenter de pallier ces difficultés et faire en sorte que tous les élèves puissent continuer leur scolarité sereinement, des dispositifs ont été mis en place. Cette volonté de compenser les différentes difficultés éprouvées s'incarne dans des documents qu'on appelle des "parcours d'aide" et qui précisent les modalités de ces prises en charge.

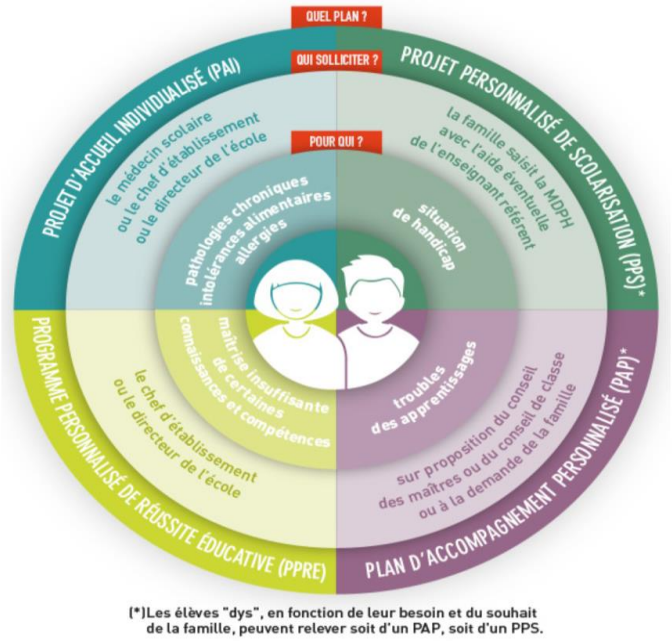


Figure 1- Schéma des différents plans, Eduscol

Le soutien factuellement apporté aux élèves passe aussi par une aide physique directement dispensée au sein de l'école grâce à différents acteurs et dispositifs :

Aides possibles	Description	Acteur(s)

	Pour qui ?	Comment ?	
APC : Activités Pédagogiques Complémentaires	Pour tous les élèves.	Activités pédagogiques en groupe restreint sur un créneau horaire donné	L'enseignant
Stages de remises à niveau	Pour les élèves ayant de grandes difficultés en maths et français	Cours intensifs de remise à niveau, des objectifs d'apprentissage sont définis	Enseignants (sur la base du volontariat)
Aide du RASED	Pour les élèves éprouvant des difficultés résistantes	Souvent dans le cadre d'un PPRE, les élèves travaillent avec des enseignants spécialisés	Maître E (aide à dominante pédagogique) Maître G (aide à dominante rééducative) Psychologue scolaire

Tableau 4-Les différents types d'aides

On peut remarquer aujourd'hui une convergence entre les recherches sur le traitement de la difficulté scolaire et comment ce dernier a évolué au fil du temps. Une des mesures phares contre la difficulté scolaire a longtemps été le redoublement. C'est ce qu'on appelle de la différenciation structurelle. Cependant, plusieurs études ont prouvé que ce redoublement était, dans la majorité des cas, « inefficace et préjudiciable sur le plan socio-affectif (motivation, engagement scolaire) » (Fontaine , 2017, p.3).

Dans un article de Marcel Crahay, l'auteur rapporte d'autres éléments suggérant une meilleure prise en charge au sein de la classe. Ces recommandations commencent à être de plus en plus prises en compte dans notre système éducatif actuel. L'auteur pointe notamment le fait que la réduction des effectifs dans une classe « contribue à favoriser l'apprentissage des élèves faibles » (Crahay M. 2006). Ces dispositifs semblent porter leurs

fruits puisqu'ils sont désormais appliqués dans les zones prioritaires, plus exposées aux risques de difficultés et de décrochage scolaire. De la même manière, les effectifs des classes de CP et CE1 ont été réduits, afin de favoriser un meilleur accompagnement des élèves.

Comme ce système est très récent, il sera intéressant de voir dans les années à venir si une amélioration en ce qui concerne la prise en charge des difficultés peut effectivement être perçue ou non.

1.2.3 Difficultés spécifiques aux élèves allophones

Pour ce qui est des élèves allophones, il est important d'identifier les difficultés qui sont inhérentes à leur statut particulier dans chaque domaine d'apprentissage :

En ce qui concerne l'oral, « la maîtrise d'une langue comme le français, dans sa dimension orale, est la condition d'une entrée pertinente dans la langue » (Vigner, 2015, p 55). Ainsi, les élèves se retrouvent très vite en immersion au sein de la classe. Cependant, ces derniers, ne maîtrisant pas la langue, se heurtent rapidement à des difficultés pour tenir des échanges. Ils n'arrivent pas forcément à s'y retrouver et à prendre leur place au sein de ces derniers.

On peut aussi noter un parallèle entre le français enseigné et utilisé à l'école et celui que l'on utilise et inculque aux élèves allophones. Lorsque ces derniers arrivent en France, ils passent très souvent par des classes spécialisées telles que l'UPE2A où l'on enseigne en priorité le FLE/FLS. L'accent est placé sur l'oral durant ces cours pour ensuite entamer un travail écrit. Néanmoins, une fois en classe ordinaire, l'élève se retrouve à devoir composer avec le mode de fonctionnement inverse. Le français langue maternelle utilisé en classe, que ce soit pour la discipline du français ou pour les autres disciplines, part très souvent de l'écrit pour aller ensuite vers l'échange oral. L'élève est donc très vite confronté à des textes, des tableaux, puisque « L'activité orale intense qui se déploie dans la classe, qu'il s'agisse de celle du maître ou de celle des élèves, consiste pour une bonne part à commenter, au sens très large du terme, des textes écrits » (Vigner, 2015)

Au sujet de la compétence écrite, nous pouvons d'ores et déjà souligner que c'est la plus compliquée à acquérir, que ce soit pour des élèves allophones et même pour les élèves dont le français est la langue maternelle[4].

[4] Voir évaluations en entrée de 6ème qui montrent que la production écrite est très faible.

Il est bon de faire la différence entre ce qui pourrait être catégorisé comme étant des difficultés liées à la qualité d'allophone ou bien simplement celles rattachées au développement naturel des enfants. Ces derniers ne sont pas des adultes, il s'agit donc d'une compétence encore en construction. Par exemple, la capacité à prendre le point de vue de l'autre, à se mettre à sa place est essentielle lors de l'écriture d'un texte, et c'est quelque chose qui évolue avec l'âge de l'enfant.

Pour bien écrire en français, certains automatismes s'acquièrent au fil du temps, et souvent ces élèves à besoins particuliers souffrent de lacunes concernant ces réflexes intériorisés. Ils se retrouvent donc très souvent à devoir réaliser plusieurs opérations mentales nécessitant un effort singulier, ce qui les empêchent de se focaliser pleinement sur l'écrit en soi. Il faut leur laisser le temps d'assimiler les formes, les usages du français mais aussi ces automatismes qui permettent des activités cognitives moins coûteuses.

Le milieu social a aussi une influence sur les compétences écrites des élèves. Ceci est une question de « relation au langage » (Vigner, 2015, p.108). En effet, dans une famille où la relation au langage est en majorité orale, et où les échanges sont pragmatiques et rarement effectués en français, le passage à l'écrit demandé à l'école peut être difficile à assimiler pour l'enfant.

La lecture, quant à elle, est très liée aux domaines écrits et oraux. Il est aujourd'hui essentiel de discerner quelles seraient les difficultés spécifiques aux élèves allophones et celles d'un élève lors de l'apprentissage de la lecture. Ce dernier représente une activité complexe, et elle dépend ici de plusieurs facteurs : les éventuels antécédents de lecture de l'enfant dans sa langue d'origine ou non, l'alphabet de la langue d'origine qui peut être latin, comme le français, ou non, comme dans le cas de l'élève allophone que je suis qui connait le sanskrit. Tous ces facteurs auront une incidence sur son apprentissage et sur les points que le corps enseignant devra travailler avec lui. Toutes ces difficultés et modalités d'apprentissages spécifiques pour ces élèves que nous avons relevées sont prises en charge par les cours d'UPE2A dans un premier temps, qui sont des cours de français renforcé. Il incombe aussi à l'enseignant d'épauler l'élève allophone grâce à la différenciation pédagogique en classe.

1.3 La différenciation

1.3.1 Définition

Une classe totalement homogène n'existe pas. D'ailleurs, Marcel Cahay a montré que cette configuration était contre-productive pour lutter contre la difficulté scolaire[5]. Cependant, l'objectif de l'école aujourd'hui est de faire acquérir les connaissances et compétences du socle commun à tous les élèves en même temps. Chaque élève a un rythme qu'il est également important de respecter. C'est pour cette raison que la différenciation pédagogique se doit d'être aujourd'hui placée au cœur de la pratique enseignante. La différenciation pédagogique vise à adapter son enseignement aux différents profils d'élèves, qu'ils soient jugés en réussite ou en échec. Différencier c'est :

> Une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative (Caron J. 2003)

Il existe deux types de différenciation, la différenciation structurelle mais aussi la différenciation pédagogique. La différenciation structurelle distingue les parcours. Comme citées plus haut, les solutions apportées par cette méthode sont le redoublement ou le compartimentage par groupes de niveau. Cependant, aucune des deux solutions n'a prouvé son efficacité jusqu'ici, bien au contraire[6].

La différenciation pédagogique est le deuxième volet de ce concept. Il y a plusieurs façons de différencier : on peut différencier d'abord le contenu, ce sur quoi la tâche porte. La différenciation peut aussi porter sur les processus, la manière dont les élèves vont effectuer la tâche, la démarche à mettre en œuvre pour la réussir. On peut également différencier sur ce qui est produit, la production en elle-même mais aussi sur l'environnement de l'élève, que ce soit physique (les groupements) ou affectif (les types de documents).

Vygotski a développé le concept de « Zone Proximale de Développement »[7]. Cette notion renvoie à la zone où l'élève, à l'aide de ressources, arrive à accomplir une tâche. Différencier c'est faire en sorte que l'élève soit dans sa zone proximale de développement, et non dans sa zone de rupture. Dans ce dernier cas, cela signifierait que l'apprentissage demandé est trop difficile et que l'élève ne parvient pas à en venir à bout malgré sa

---

[5] Crahay, M. (2006). Chapitre 18. Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ?. Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Améliorer l'école* (pp. 243-254).

[6] Dominique LAFONTAINE (2017) Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissement scolaires ? Que sait-on de leurs effets ?

[7] L.S. Vygotsky: Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, p. 86

mobilisation, ce qui le mettrait dans une situation d'échec. Il ne doit pas non plus se trouver dans sa zone d'autonomie ce qui indiquerait, auquel cas, que la tâche proposée est trop facile et donc qu'il n'y a pas d'apprentissage pour l'élève.

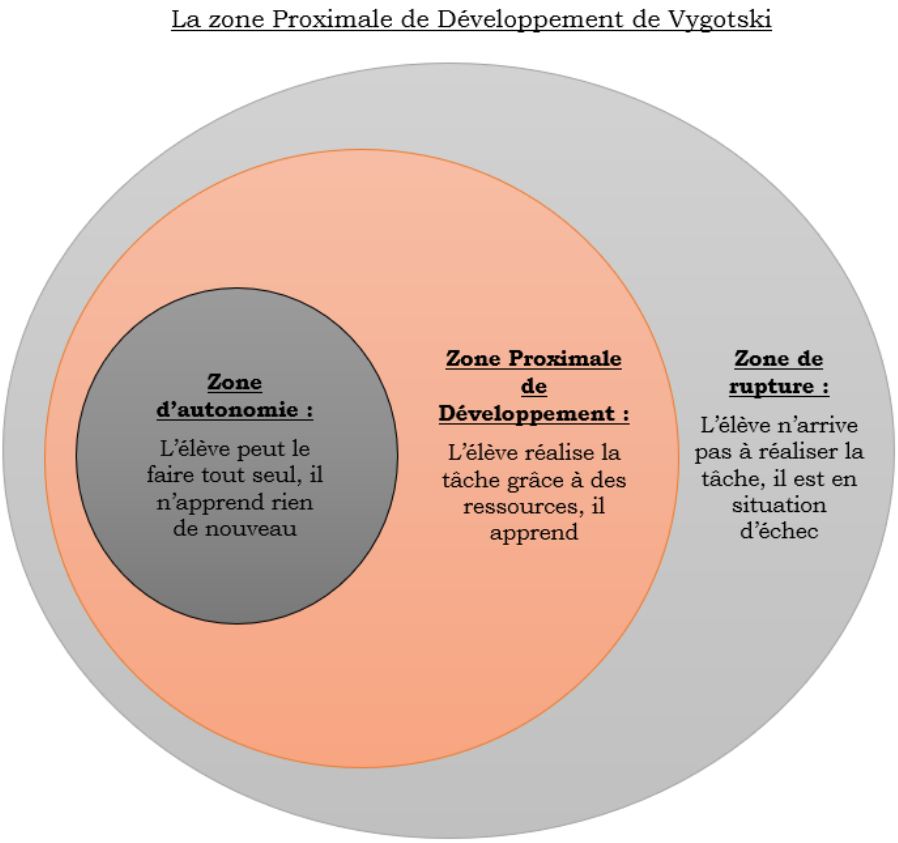


Figure 2- La zone proximale de développement, Vygotski

La différenciation s'applique à tout le monde. Comme vu avec Vygotski, le but ici est de faire avancer les élèves, et pour se faire ils doivent être en mesure d'effectuer la tâche demandée tout en acquérant les enseignements qui en découlent. Donner une même tâche avec la même difficulté d'apprentissage à tous ses élèves traduirait un manque de prise en compte de la diversité de sa classe. De ce fait, les élèves considérés en réussite scolaire atteindraient leur zone d'autonomie et le travail demandé ne leur apporterait rien de nouveau. À l'inverse, les élèves considérés en "difficulté" resteraient bloqués dans leur zone de rupture, ce qui les conduirait à ressentir une situation d'échec très probablement néfaste pour leur motivation. Avec une telle uniformisation des exercices, le professeur ne parviendrait finalement qu'à faire progresser une infime partie de sa classe, ce qui n'est pas en accord avec les principes de l'école aujourd'hui[8].

[8] Comité sur la différenciation pédagogique, Service des ressources éducatives, Commission scolaire des Affluents. http://differenciation.org/ (consulté le 01/06/2020)

Au-delà des avantages théoriques de la différenciation que nous avons pu relever, ces bénéfices deviennent de plus en plus constatables sur le terrain.

1.3.2 En classe

En classe ordinaire, la différenciation pédagogique est de plus en plus utilisée. Dans le dossier de veille de l'IFE sur « la différenciation pédagogique en classe », il est noté qu'au début des années 2000 très peu d'enseignants différenciaient. Aussi, en comparaison avec d'autres pays, seulement 22% des enseignants français pratiquaient une différenciation selon le niveau de l'élève contre 44% pour la moyenne des enseignants interrogés[9]. Cependant, aujourd'hui ce procédé est devenu un élément indispensable pour répondre à l'hétérogénéité d'une classe ordinaire. Concrètement, « Une pratique différenciatrice doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension » (Feyfant A, 2016)

L'objectif visé peut être différent : selon le dispositif mis en place, c'est sur une caractéristique précise que l'on agit tout en prenant en compte l'élève comme un individu unique avec un vécu et un savoir déjà présents. Une étude mené auprès d'enseignants vaudois a montré que la majorité de ces derniers tentaient d'agir sur les compétences cognitives des élèves (39%), sur la motivation de ces derniers (37%) ou encore de viser l'hétérogénéité culturelle (14%) ou sociale (10%)[10]. Dans son dossier de veille de l'IFE, Feyfant ajoute quelques pistes pédagogiques :

Sur la différenciation de contenu, Feyfant propose entre autres de donner des textes selon les niveaux de lecture des élèves, d'offrir du matériel supplémentaire ou encore d'encourager l'usage du numérique. Ces suggestions sont suivies au quotidien de ce que j'ai pu remarquer de mes propres expériences en classe. Néanmoins, ces dernières peuvent interroger. Le numérique offre un panel de choses possibles pour différencier. Cependant, il a aussi tendance à accentuer les inégalités liées aux problèmes technologiques que certains peuvent rencontrer ou encore au manque de matériel qui est distribué de manière inégale entre les écoles.« Selon un enseignant sur deux, les équipements disponibles sont obsolètes ou en nombre insuffisant, la connectivité faible et instable avec une couverture wifi de l'école partielle, la maintenance des matériels inopérante. » (Besneville, Brillant et al., 2019 : 3)

[9] Feyfant, La Différenciation pédagogique en classe, 2016, p5

Pour ce qui est de l'adaptation des textes fournis en fonction du niveau, il s'agit d'une pratique très courante. On peut trouver aussi aujourd'hui des manuels proposant des parcours de lecture. Malgré cet effort a priori bienveillant, ces derniers posent des questions sur le côté stigmatisant qu'ils peuvent avoir. Au fil de mes observations en classe, j'ai pu remarquer que les élèves n'ayant pas (accès ?) à la différenciation de l'enseignant sont enclins à l'accepter et à comprendre pourquoi ces outils sont mis en place pour les autres et non pour eux. Ils ont des regards très bienveillants. Cependant, c'est pour l'élève bénéficiant de cette différenciation que la question se pose. La différenciation est généralement utilisée pour les élèves jugés « faibles » éprouvant des difficultés, et les élèves en ont pleinement conscience. Cette mise en place est utilisée à tort puisqu'il est intéressant de procéder à de la différenciation autant pour les élèves en difficulté que pour les élèves en réussite scolaire comme nous avons pu l'aborder auparavant et ce qui enlèverai le coté stigmatisant serait de mettre en lumière le fait que la différenciation peut être utilisé pour ces deux profils d'élèves.

Un des écueils de la différenciation que j'ai pu observer est de souvent confondre « différencier » et « simplifier ». Différencier ne se résume pas à une baisse du niveau d'exigence, il ne s'agit pas de rendre les choses plus faciles mais d'utiliser des modalités de travail différentes pour que chaque élève puisse trouver son rythme. Trop souvent, par défaut de formation sur la différenciation, les enseignants simplifient significativement leurs contenus pour ces élèves, les privant au passage d'une partie des connaissances contenues dans les cours.

Pour ce qui est de la différenciation des processus d'apprentissage, Feyfant propose entre autres de favoriser les échanges, de mettre en place des activités de réinvestissement mais aussi d'offrir un soutien approprié prodigué par l'adulte ou les pairs. On peut notamment relever le système de tutorat entre pairs, très valorisant pour les camarades qui sont tuteurs, et plus facilement accepté par les élèves tutorés.

En ce qui concerne la différenciation des productions d'élèves et de la structuration du travail en classe, les suggestions de pratiques sont diverses : proposer des productions variées à divers niveaux, cibler des objectifs précis, travailler en équipe par cycle ou encore trouver des modalités de travail différentes avec les élèves.

Toutes ces modalités pédagogiques sont à la fois utiles pour la réussite des élèves et pour la prise en compte de leur individualité. Mais, comme nous avons pu le voir précédemment, ces dernières peuvent accentuer certaines inégalités voire même entraver

l’estime de soi des élèves en bénéficiant. Il est intéressant maintenant de voir quelles sont les mesures de différenciation mises en place pour les élèves allophones.

1.3.3 De la différenciation spécifique aux élèves allophones

La différenciation pour les élèves allophones est nécessaire au quotidien et ce, dans beaucoup de domaines. Elle est d’autant plus indispensable en ce qui concerne l’apprentissage du français, l’essence même de leur future réussite scolaire, sociale et professionnelle. Dans un questionnaire que j’ai eu l’occasion de réaliser dans le cadre de ce mémoire, plusieurs questions abordaient l’idée de différenciation. La totalité des répondants s’occupant d’élèves allophones dans leur classe disent différencier. Dans la majorité des cas, il s’agit de différenciation dans le cadre de la compréhension du langage pour que ces derniers puissent effectuer la tâche ou lorsque les difficultés sont trop lourdes.

On peut noter que sur les réponses reçues, la majorité des enseignants traitent le manque de vocabulaire en priorité. Plusieurs dispositifs sont mis en œuvre pour estomper ces lacunes : l’acculturation, les flashcards ou le référentiel bilingue de mots. De manière plus générale, on retrouve l’allègement des exercices, la priorisation des images au détriment des textes sur les supports de cours, mais aussi des aides extérieures telles que l’intervention d’une AESH ou encore le transfert de l’élève dans les petites classes pour l’apprentissage de la lecture.

Tous ces efforts déployés par les enseignants méritent d’être salués car ils mettent en lumière une volonté de prendre en compte ces enfants et leur singularité en dépit de leur manque de formation à ce propos. Malheureusement, les enseignants sont en effet très peu formés aux pratiques inclusives. Au sein de la formation initiale, que j’ai moi-même suivie, le sujet des élèves allophones a été très évoqué. Les différents dispositifs d’accueil et les aides apportées à ces enfants se sont avérés encore plus invisibilisés au sein de mon parcours scolaire. Toutes mes ressources me viennent aujourd’hui de mes recherches personnelles dans le cadre de ce mémoire mais aussi de mes rencontres avec des enseignants spécialisés. La formation à l’inclusion scolaire, que ce soit pour les élèves allophones ou les élèves à besoins éducatifs particuliers, est un axe privilégié pour améliorer notre approche de l’instruction auprès de ces élèves.

Pour ma part, j'ai pu observer plusieurs dispositifs lors de mes stages. Tout d'abord, j'ai pu constater qu'envoyer les élèves dans des classes inférieures pour l'apprentissage de la lecture était une pratique assez courante. Cette solution, qui semble être une bonne idée inoffensive en soi, pousse toutefois à se questionner concernant la possible stigmatisation de ces élèves qui se retrouvent souvent en classes de CP ou de CE1 pour remédier les difficultés qu'ils éprouvent en lecture. Ce procédé interroge également la prise en charge de ces élèves en UPE2A puisque c'est logiquement dans ces classes spécialisées que ces derniers font l'apprentissage du français. Au sein des réponses recueillies dans mon questionnaire, la moitié des professeurs y ayant répondu enseignent dans leurs classes auprès d'élèves n'ayant pas bénéficié de cours en UPE2A. L'autre moitié des répondants jugent la durée de ce temps passé en classe spécialisée insuffisante. Ce qui nous laisse donc penser que les classes d'UPE2A pourraient être plus efficaces si le temps passé au sein de ces dernières était étendu et si la prise en charge était plus rapide.

1.4 L'apprentissage de la lecture-compréhension

Un des apprentissages les plus complexes à l'école est celui de la lecture-compréhension. Cette instruction s'opère dès le cycle 1 puisqu'il n'est pas forcément nécessaire de savoir lire pour commencer un travail de compréhension. On peut distinguer deux types de lecture-compréhension selon les types de textes : la lecture-compréhension littéraire et la lecture-compréhension documentaire.

Texte narratif	Texte informatif et documentaire
La signification d'une histoire prend souvent forme vers la fin du texte. L'information est traitée au moyen d'une démarche prospective : le lecteur anticipe la suite de l'histoire.	La signification du texte se construit tout au long du texte. L'information est traitée au moyen d'une démarche rétrospective : le lecteur effectue une mise en relation des informations au cours de laquelle chaque information nouvelle est reliée avec celles déjà lues.

Tableau 5 - Textes narratifs et textes documentaire, Eduscol

Ces différentes manières d'appréhender un texte compose avec des modalités qui leur sont propres. Il est important de les distinguer afin de comprendre les moyens cognitifs mis en place par les élèves face à un document écrit.

1.4.1 La lecture-compréhension littéraire

La capacité à lire repose sur deux processus : la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. Pour la compréhension, nous pouvons établir deux types de traitements comme proposés par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet : le traitement local et le traitement global du texte. Le premier permet de « construire la signification des groupes de mots et des phrases » (Cèbe et al., 2004, 2) tandis que le second traitement provoque la construction d'une représentation mentale du texte en entier.

Les études sur la compréhension se sont toutes fondées sur l'activité du lecteur expert (c'est-à-dire sur l'activité d'un élève ayant automatisé les processus de lecture) cela a permis de dresser une liste des stratégies mises en place par le lecteur. Qu'est-ce qu'une stratégie ? D'après Marie Gaussel, « les stratégies sont des procédures mises en place et utilisées par le lecteur de manière délibérée qui touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension » (Gaussel, 2015, 2). Aujourd'hui, trois types de stratégies ont été discernés. Ils peuvent être retrouvés dans le dossier de veille de l'IFE traitant de la lecture-compréhension :

- La stratégie de pré-lecture : il s'agit de survoler des éléments clés comme le sommaire ou un résumé pour en tirer ce dont on a besoin.
- Les stratégies associées à la modélisation des situations qui sont lues.
- Les stratégies d'après lecture qui permettent de résumer et retenir l'information.

L'importance des modèles de situation dans le cadre des processus de compréhension est aujourd'hui admise. Ils octroient au lecteur la capacité de se représenter les situations lues dans le texte. Plusieurs théories se sont succédées au fil des années sur ce domaine, concernant les différentes stratégies qu'un enfant peut mettre en œuvre pour comprendre un texte. J'ai pu dresser un panel non-exhaustif de ces modèles stratégiques :

- L'activité de construction de sens de Kintsch et Van Dijk (1983). Ici, la lecture-compréhension est appréhendée comme une interaction entre le lecteur et le texte. Celle-ci se produirait par cycle. Chaque cycle correspond à des périodes d'intériorisation d'une portion de texte par le lecteur puis d'analyse de cette dernière pour en construire le sens. Ce modèle a pris fin suite aux limites auxquelles il s'est confronté autour des notions de traitement du texte et de la place des inférences.
- Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988). Ce modèle repose sur la capacité d'associativité que peut déployer la mémoire. La construction du sens ne

dépend plus à ce moment-là de stratégies mais d'automatismes. Le lecteur éprouve d'abord une phase de construction qui permet de déclencher dans la mémoire les concepts et les connaissances qui sont utiles. Vient ensuite une seconde phase dédiée à l'intégration, rendant possible la cohérence et la compréhension du texte : le lecteur garde les informations qui lui font sens et rejette les autres.

- Le *Landscape model* de Ven den Broek (1996). Il intègre à la fois le processus mémoriel et celui de construction en son sein. On appelle « *Landscape* » le paysage mental que l'on construit au fil de la lecture. Ce dernier n'est pas statique puisqu'il évolue au fil du temps. Le lecteur, comme selon le modèle de Kintsch, active et actualise des concepts selon sa lecture et construit ainsi son « paysage ».

Selon Bianco, plusieurs habiletés seraient essentielles pour bien comprendre un texte. Le décodage et la fluence de lecture, c'est-à-dire la capacité à décoder et à reconnaître les mots, et la vitesse de lecture. En effet, un lecteur éprouvant des difficultés de décodage ou souffrant d'une fluence de lecture trop faible passe par conséquent trop de temps à lire, à tenter de déchiffrer. Cette latence l'empêche d'accéder au sens du texte, à la compréhension fine de ce dernier. D'autres difficultés ont été identifiés par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet[11].

- Les procédures de décodage insuffisamment automatisées comme expliqué plus haut.
- L'élève n'arrive pas à effectuer un des deux grands types de traitements cognitifs qui permettent la compréhension.
- L'élève utilise mal les différentes stratégies qu'il a à sa disposition.
- L'élève contrôle mal son activité de lecture ce qui affecte la qualité de sa compréhension.
- Pour un élève allophone, le bilinguisme peut par exemple nécessiter un engagement cognitif trop complexe qui entraînerait des conflits organisationnels (Gaussel, 2015, 2)

Toutes les remarques que nous avons pu noter ici relève de la lecture-compréhension littéraire. Elle s'applique aux textes narratifs, visant à raconter une histoire. Elle ne doit pas être confondue avec la lecture-compréhension documentaire, plus

[11]Cèbe, Sylvie, Roland Goigoux, et Serge Thomazet. « Enseigner la compréhension », 2007, p2

spécifique, qui s'applique à un type de texte plus spécifique : le texte documentaire et informatif.

1.4.2 La lecture compréhension documentaire

Tout d'abord, il est important de définir ce que l'on désigne par la notion de « texte documentaire et informatif ». Sont inclus dans cet intitulé tous les écrits ayant pour objectif d'apporter des informations et de faire passer le lecteur d'un état de non-savoir initial à un état de savoir final.

Ce type de documents, au cœur de notre système scolaire actuel, pose néanmoins de plus en plus de difficultés aux élèves. En effet, on peut remarquer grâce à l'enquête PIRLS une baisse significative de la compréhension de textes documentaires et informatifs par les élèves :

5. Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes

PIRLS	Textes informatifs			
	Score moyen de la France	Différence entre années		
		2011	2006	2001
2016	510	**- 9**	**- 16**	**- 22**
2011	519		**- 7**	**- 13**
2006	526			-6
2001	532			

Tableau 6 - Evolution du score moyen de la France en fonction des types de textes, IEA-MEN-DEPP, 2016

En 2016, le score moyen de la France face à des textes informatifs est de 510, soit 22 points de moins qu'en 2001. Ces données chiffrées soulignent la difficulté grandissante qui frappent les étudiants au fil des années. D'après un document d'accompagnement de l'académie de Dijon, « au collège les professeurs d'histoire, de géographie ou de sciences soulignent la difficulté des élèves à comprendre les textes à vocation documentaire ». Le ressenti du corps enseignant coïncide avec les constats du PIRLS. Des lacunes tenaces semblent se propager, pénalisant de plus en plus sévèrement les élèves.

Pourtant, même si la lecture documentaire apparaît aujourd'hui comme dominante dans le système éducatif français, très peu de stratégies autour de ce procédé sont développées ou enseignées aujourd'hui en classe. C'est ce que regrette Anne Jorro, qui, dans son livre *Le lecteur interprète* (1999), s'élève contre ce manque de stratégie et l'utilisation constante des textes narratifs dits littéraires. Cette

prédominance conditionnerait l'accoutumance de l'élève à ce type de documents écrits, au détriment des textes documentaires. D'après Alain Robert, lire un roman demanderait beaucoup moins de compétences que la lecture de textes documentaires. Cependant, les enfants ne connaîtraient que le modèle textuel du texte narratif dû à sa primauté à l'école. Le lecteur inexpérimenté reproduit donc ce qu'il connaît, utilise ses stratégies habituelles et se retrouve très rapidement en difficulté[12]. Le manque d'outils cognitifs pour assurer une compréhension efficace des textes documentaires constitue alors un véritable handicap difficilement résorbable de manière instinctive.

Marceline Laparra, une linguiste, a répertorié plusieurs difficultés que les élèves peuvent éprouver face à ce type de texte[13] :

- Les élèves sont habitués à organiser les informations trouvées chronologiquement.
- Ils peuvent ne pas connaître les concepts évoqués dans la discipline étudiée.
- L'élève a une approche de l'information en deux temps. D'abord il se l'approprier, ensuite il procède à sa mise en ordre. Ces deux aspects s'effectuent simultanément dans les textes documentaires.
- L'enfant a tendance à aller du général au plus précis, mais aussi du plus concret à l'abstrait. Les textes documentaires appliquent le raisonnement inverse.
- Il existe aussi des problèmes d'ordre linguistique : les mots abstraits, les dérivés, l'abondance d'adjectifs…

Pour un élève allophone, il est clair que les difficultés linguistiques vont être les plus importantes voire décuplées par rapport à un enfant natif à cause du caractère nouveau de la langue d'arrivée. Cependant, j'ai pu remarquer lors de mon travail avec F. que les inférences et la tendance de ces textes à aller de l'abstrait vers le concret constituaient elles aussi des difficultés proéminentes. D'après Rafoni, le FLS a pour fonction de conceptualiser puisqu'en arrivant en France, l'élève allophone apprend en majorité le français en contexte. Ce dernier se présente essentiellement comme concret puisqu'il est utilisé dans le cadre d'une mise en situation, il semble donc normal que le côté abstrait de la langue pose particulièrement problème à ces élèves en particulier.

---

[12] Alain Robert, 2007, La mise en scène du savoir scientifique,

[13] Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs, Marceline Laparra Septembre 1986, Pratiques, n. 51

Aujourd'hui, on retrouve les textes documentaires essentiellement dans les programmes de cycle 3. Cependant, rien n'empêche les professeurs d'utiliser ces derniers dans des classes antérieures. Eduscol fournit un document d'accompagnement pour la lecture documentaire. Dans celui-ci, il est conseillé de travailler sur des comparaisons de textes, sur l'identification des structures, mais surtout, de découvrir ce genre de texte via l'écrit : « Produire des textes informatifs permet de mieux comprendre leur structure et de mieux les identifier ensuite » (Eduscol, 2016). Faire produire aux élèves des textes documentaires pourrait être une alternative pour améliorer la compréhension de ces derniers par les enfants. Cependant, cette possibilité n'est pas encore envisageable pour un élève allophone maitrisant encore assez peu l'écrit ou même la langue en général. C'est pour cette raison que l'utilisation du FLS paraît pertinente dans l'élaboration de documents à visée pédagogique destinés à ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.5 Formulation de la problématique

C'est après cet éclairage notionnel sur les élèves allophones, la différenciation et surtout sur l'apprentissage de la lecture-compréhension que nous pouvons déduire plusieurs raisons expliquant les difficultés de F. mais aussi du reste de la classe :

- Les élèves ne pratiquent pas assez ce genre de lecture
- Les élèves manquent de stratégie concernant ce type de lecture spécifique
- Les élèves, et plus particulièrement les élèves allophones n'ont pas les connaissances culturelles nécessaire à la compréhension des références culturelles des textes
- Le polycopié donné n'était pas assez clair et comportait des éléments trop compliqués

L'objectif ici est d'améliorer la compréhension de F. en lecture documentaire, mais aussi par extension, celle de ses camarades aussi en difficultés. F. étant allophone, et l'utilisation du FLS étant généralisé pour ces élèves lors de leur arrivée en France, il semble pertinent que ce soit grâce au FLS que l'objectif pourra être atteint pour F. Après ces recherches, deux hypothèses se sont imposées. Premièrement, une simplification textuelle et une refonte du document à la lumière du FLS permettra à F. mais aussi à ses camarades d'acquérir un degré de compréhension satisfaisant. Enfin, une tâche remaniée avec des activités adaptées pour les élèves allophones permettra à F. mais aussi à la classe entière d'augmenter le nombre de bonne réponse obtenues.

2 Chapitre 2 : Méthode

2.1 Participants

J'ai choisi de travailler avec la classe de CM2 que je suivais en stage filé, et plus particulièrement avec un élève allophone de cette classe. Cette volonté s'est esquissée à la suite d'une séquence en histoire que j'ai eu l'occasion de mettre en place. Cette séquence avait pour thème « *Le temps de la république* ». Durant cette séquence, lors de la troisième séance portant sur la Commune de Paris, une étude de document a été proposée. C'est lors de cette étude que j'ai remarqué que F., l'élève allophone, avait des difficultés de compréhension des textes historiques. J'ai aussi pu me rendre compte qu'il n'était pas le seul et que la quasi-totalité de la classe présentait elle aussi des problèmes de compréhension.

F. est un élève arrivé du Bangladesh il y a deux ans. Le Bangladesh est un pays d'Asie du Sud situé dans le Golfe du Bengale. Avec plus de 1 239 habitants par kilomètre carré, le Bangladesh fait partie des pays les plus densément peuplés. Il a immigré en France avec ses parents et ses sœurs après un long voyage à travers l'Europe. Sa langue maternelle est le bengali, une langue s'écrivant en Sanskrit. Elle ne possède pas d'alphabet latin et s'écrit de gauche à droite. C'est une écriture dite monocamérale car elle ne fait pas de distinction entre majuscule et minuscule. Elle est régie par un système semi-syllabaire, c'est-à-dire un système d'écriture mixte, mêlant des signes pour représenter des syllabes entières, comme dans un système syllabaire, mais aussi des signes ne renvoyant qu'à un seul phonème, à l'instar d'un système alphabétique. Aujourd'hui, F. parle français à l'école et tend à le parler à la maison, en l'apprenant à ses parents qui eux parlent encore le bengali.

Lors de son arrivée en France, F. a été testé par rapport à son niveau de français et sa capacité à être intégré au sein d'une classe ordinaire. À la suite de ces tests, F. a passé un an dans une classe spécialisée UPE2A-NSA. Il a ensuite pu rejoindre une classe ordinaire tout en suivant des cours de français en UPE2A pour aujourd'hui être totalement inclus dans une classe de CM2 traditionnelle.

La classe de CM2, qui sert aussi d'échantillon dans le cadre de mon projet, est issue d'une école ordinaire de centre-ville. Lors de mon stage filé dans cette classe, j'ai pu constater qu'elle possédait un petit niveau par rapport à une autre classe ordinaire de

CM2. Face à l'hétérogénéité du niveau de la classe, plusieurs niveaux de différenciation s'imposèrent pour tenter de résoudre les difficultés de chacun de ses membres.

2.2 Constat

J'ai pu remarquer à plusieurs reprises que des problèmes de lecture-compréhension qui paraissaient handicapants pour F. l'étaient également pour la classe dans sa globalité. M'occupant de la classe en majorité l'après-midi, j'ai aussi eu l'occasion de participer au quart d'heure de lecture instauré tous les midis. Ces moments m'ont permis de déceler certaines difficultés liées à des lacunes dans le lexique des élèves.

Un début de travail avec F. a mis en lumière que les inférences lui posaient problème, mais, plus que les inférences, c'est le manque de vocabulaire et de références culturelles qui lui faisaient défaut.

Si en lecture-compréhension littéraire, ces aspects semblaient déjà poser problème, c'est surtout lors de cette séquence d'histoire, demandant plusieurs études de documents iconographiques et textuels, que ces difficultés se sont avérées vraiment handicapantes pour eux, pour F. comme pour ses camarades indifféremment. Ces problèmes furent tels que je n'ai pu retirer de cette séquence qu'une mauvaise expérience en plus du sentiment d'échec ressenti par les élèves.

2.2.1 Des difficultés…

Une des premières difficultés à laquelle j'ai été confrontée a été le manque de motivation des élèves face aux différents documents écrits lorsqu'il y en avait. Ils n'avaient pas forcément envie de lire, de chercher, et chaque tâche leur paraissait monstrueuse, insurmontable.

La seconde difficulté que j'ai pu remarquer était l'incompréhension de certains items lexicaux qui bloquaient les élèves. Lors de mes séances, de nombreuses questions portaient sur le vocabulaire des textes. Par exemple, lors de la première séance sur l'abolition de l'esclavage, beaucoup de questions furent posées pour expliciter des points de vocabulaire précis comme les termes « dogme » ou encore « dignité ».

En plus du lexique, les inférences étaient compliquées. Pendant la séance 1, un des documents était de Jeanne Deroin et provenait de *La Voix des Femmes*. Il s'agissait d'un extrait d'article que Jeanne avait écrit sur les libertés des femmes, comparant les femmes de cette époque à des esclaves et critiquant le fait qu'elle ne pouvait pas voter. Très peu

d'élèves ont réussi à comprendre ce texte, une des phrases qui a posé le plus problème était « on a proclamé la liberté, l'égalité et la fraternité pour tous : pourquoi ne laisserait-on aux femmes que des devoirs à remplir, sans leur donner les droits de citoyennes ? » Les élèves ne comprenaient pas les revendications implicites de Jeanne dans cette phrase, qui étaient d'avoir les mêmes droits et le même statut de citoyen que les hommes.

En dépit de ces échecs regrettables, il ressort aussi des points positifs pour ma pratique éducative et pour les élèves des séances d'histoire que j'ai pu dispenser.

2.2.2 …Mais aussi des réussites !

Nous pouvons quand même souligner des réussites lors de ces séances, autant de la part de F. que de la classe entière. Une fois les difficultés de lexique surmontées et l'appréhension du travail surpassée, les élèves se sont plongés dans l'activité et ont tenté de répondre au maximum de questions possibles.

Les élèves se sont entraidés pour tenter de surmonter ensemble ces difficultés qui ne leur permettaient pas d'avancer seul, chaque tentative de coopération dans une classe est vue comme une réussite et doit l'être à mon sens. Le niveau d'exigence des travaux proposés surpassait les capacités de la classe. Conscients de la difficulté qui leur faisait face et après avoir surmonter les premiers obstacles, les élèves ont mis en place une solidarité productive et encourageante.

Suite à cette démonstration riche en problématiques, il m'a fallu mettre en place une procédure pour essayer de régler les difficultés constatées à la lumière du FLS.

2.3 Procédure

Afin de choisir les variables didactiques sur lesquelles nous allions travailler, j'ai décidé de fonder mon travail sur une séance d'histoire avec, pour activité principale, une étude de document.

Le but ici est de constater si le FLS peut devenir ou non un outil de différenciation en lecture-compréhension documentaire. Je vais utiliser un document usité lors d'une séance d'histoire donnée en période 3. Ce document a été proposé aux élèves lors d'une séance sur la troisième république. C'est un document rédigé et fourni aux élèves par une enseignante, que j'ai pu ensuite récupérer. Cette séance s'est déroulé en milieu de séquence.

Au vu des difficultés remarquées, spécifiquement chez F. puis de manière généralisée dans une certaine mesure, déployer une autre didactique que la didactique ordinaire semble pertinent pour tenter de résorber les difficultés de F. Toutes les disciplines, en FLS, autres que le français sont ce qu'on appelle des DNL, des Disciplines Non Linguistiques. Ces dernières n'ont pas vraiment de didactiques précises qui leur seraient spécifiques. Cependant, des théoriciens tels que Vigner ou Rafoni se sont penchés sur la question et ont préconisé, conseillé certaines façons de faire, certains outils à la lumière du FLS pour que ces disciplines soient accessibles aux élèves allophones. Cette méthode permet également de voir si le FLS peut effectivement devenir un outil de différenciation efficace grâce au panel de techniques qu'il offre.

J'ai ainsi conçu un second document, toujours sur le thème de la Troisième République, en reprenant les informations importantes que les élèves doivent retenir. Il sera proposé aux élèves par leur enseignante et sera donc fait en classe. Le temps donné pour la réalisation des deux documents était le même, à savoir trente minutes.

Nous allons dans un premier temps procéder à une analyse comparative de ces deux documents, j'expliciterai ainsi mes choix pédagogiques éclairés par le FLS pour le second document réalisé. Suite à ces analyses, nous regarderons et comparerons dans les résultats le degré de compréhension des élèves en comparant leurs réponses aux deux polycopiés. L'analyse de la compréhension des élèves reposera sur le pourcentage de réponses reçues aux questions qui témoigne de l'implication des élèves dans la tâche mais aussi du pourcentage de réponses correctes aux questions. Dû à la situation exceptionnelle de cette année, je n'ai pu récupérer que 8 fiches des deux polycopiés. Je vais donc me baser sur cet échantillon réduit, qui comprend 7 élèves de tous niveaux et F.

3 Chapitre 3 : Analyse comparative

3.1 Les documents

Lors d'une séance d'histoire sur la IIIème République que j'ai dispensée dans le cadre de mon stage en classe de CM2, un document préparé par une institutrice a été utilisé comme support de travail(voir annexe 1). Ce dernier comportait huit documents : cinq textes et trois tableaux, accompagnés d'un espace contenant quelques définitions. La classe a éprouvé bien des difficultés à répondre aux sept questions relatives à ces documents et à remplir le tableau concernant les libertés décrétées au cours de la IIIème République. J'ai décidé de revoir ce polycopié. Comme dit précédemment, mon objectif était de fournir aux enfants un document facilement appréhendable pour leur permettre de s'épanouir dans une activité de lecture-compréhension relative à la IIIème République. Au vu des difficultés éprouvées pas mon élève allophone qui m'a semblé être l'élève le plus en difficulté concernant la compréhension des textes et plus généralement du polycopié, je me suis donc documenté pour faire des choix judicieux concernant la refonte de ce document à la lumière du FLS.

Polycopié 1

Polycopié 2

Le premier point notable de cette analyse comparative réside dans la réduction du nombre de documents proposés aux élèves. De huit documents assez complexes à appréhender au départ, je l'ai réduit à cinq documents. Il est ressorti de mes recherches mais surtout de mon entretien avec l'enseignante spécialisé qu'il fallait aller à l'essentiel en ce qui concernait les documents. La boîte de vocabulaire, présentes sur les deux versions, a été enrichie et clarifiée dans mon remaniement de la fiche. Ces premiers changements significatifs visent à faciliter la compréhension des informations contenues par le polycopié et leur assimilation par les élèves. La mise en page globale a également profité d'une épuration au profit d'un parcours de lecture plus intuitif. Initialement, la surcharge de compartiments sur la page démotivait les élèves avant même qu'ils n'aient commencé sa découverte. En effet, lors de cette séance, une des premières choses que j'ai pu entendre de manière relativement unanime était « Madame, faut tout lire ? » À peine les élèves avaient-ils les yeux sur la fiche qu'ils étaient démotivés par le nombre de documents et la longueur des textes.

Le premier texte du document originel ne contraignait pas spécialement les élèves par sa longueur d'une cinquantaine de mots. Ce sont davantage les termes compliqués à comprendre, comme « proclamé », « provisoire » ou « répression » par exemple, et sa lisibilité discutable qui obstruaient l'intelligibilité du document. De plus, aucune question ne portait sur ce dernier. J'ai donc allégé la construction des phrases pour n'en conserver que l'essentiel. Des mots et des tournures de phrases ont ainsi été modifiées pour expliciter les informations du texte. Plus qu'une simple introduction au sujet du cours, ce premier document contient désormais des éléments de réponses pour la première question de la fiche d'activités.

❶ LA COMMUNE
La IIIème République est proclamée le 4 septembre 1870. Le gouvernement provisoire signe un armistice avec la Prusse ce qui mécontente les Parisiens. De mars à mai 1871, les Parisiens se soulèvent et forment la Commune de Paris qui instaure un pouvoir révolutionnaire. Le gouvernement ordonne une terrible répression (plus de 20 000 morts).

Polycopié 1

1) LA COMMUNE DE PARIS :

LA IIIEME REPUBLIQUE COMMENCE LE 4 SEPTEMBRE 1870.

LE GOUVERNEMENT TEMPORAIRE SIGNE LA PAIX AVEC LA PRUSSE. LES PARISIENS NE SONT PAS CONTENTS.

LES PARISIENS SE REVOLTENT, ET FORMENT UN GROUPE QU'ON APPELLE « LA COMMUNE »

Polycopié 2

Le deuxième texte souffre des mêmes défauts que le précédent : il comporte du vocabulaire exigeant, « consolidation », « localités », « réformes » entres autres. Il y est difficile de comprendre que la Commune s'adresse au peuple de Paris, tout en donnant ses propres revendications au sein de cette déclaration. À ce frein grammatical à la lecture-compréhension des élèves s'ajoute un manque de visibilité du numéro du document. Ce problème, commun à tous les encadrés délimités par le document, nuit au déroulement de la fiche et peut décourager les enfants les moins enclins à effectuer l'exercice. Un code couleur a donc été instauré dans la nouvelle fiche d'activités. Chaque document est associé à un numéro visible et à une couleur, repères que l'on retrouve ensuite dans les questions. De cette manière, l'enfant sait facilement et rapidement où trouver les solutions aux questions posées.

Pour autant, ce bloc textuel comporte de nombreuses informations indispensables. Ainsi, j'ai choisi de modifier les tournures des phrases afin d'expliciter les personnes impliquées dans cette allocution plus que le vocabulaire utilisé. Lorsque des mots complexes ont été conservés, j'ai ajouté une définition concise et claire de ceux-ci dans la boîte de vocabulaire. Celle-ci existait déjà dans le document initial mais n'était, à mon sens, pas assez fournie pour octroyer aux jeunes lecteurs tout le vocabulaire nécessaire au vu de la difficulté de textes proposés.

❷ DECLARATION DE LA COMMUNE AU PEUPLE FRANÇAIS le 19 avril 1971

Cette fois encore le peuple de Paris travaille et souffre pour la France entière. [...] Que demande-t-il ?

La reconnaissance et la consolidation de la République, seule forme de gouvernement compatible avec les droits du peuple et le développement régulier et libre de la société.

L'autonomie absolue de la commune étendue à toutes les localités de la France et assurant à chacun l'intégralité de ses droits et à tout français le plein exercice de ses facultés et de ses aptitudes comme homme, comme citoyen et producteur.

[Paris] se réserve d'opérer comme il l'entendra chez lui les réformes administratives et économiques que réclame sa population.

Polycopié 1

3) Discours de la Commune adressé au peuple français, 19 avril 1871.

Cette fois encore le peuple de Paris travaille et souffre pour toute la France. Que veut la Commune ?

Nous voulons la reconnaissance et la consolidation de la République, la seule forme de gouvernement en accord avec les droits du peuple et le développement de la société.

Nous voulons l'autonomie de la Commune étendue sur toute la France, et assurer le respect des droits de tous les hommes, citoyens comme producteurs.

Polycopié 2

Pour optimiser l'apprentissage des élèves, garantir leur compréhension des deux textes reformulés, j'ai ajouté un tableau représentant la Commune de Paris entre lesdits textes. On y voit le peuple révolté souhaitant renverser le pouvoir en place. Grâce à ce support visuel, les enfants peuvent se projeter sur la situation vécue à l'aube de la IIIème République. Ils sont ainsi plus à même de comprendre le climat de révolte ambiant.

À l'origine, deux tableaux étaient présentés aux élèves comme les documents 3 et 4 de la fiche. Tous deux n'occupaient qu'un rôle décoratif puisqu'ils n'étaient jamais évoqués ensuite. En plus de leur utilité relative, l'un d'entre eux disposait d'un titre pratiquement incompréhensible pour les enfants : « Louise Michel haranguant les communards. » L'illustration soulevait davantage d'interrogations qu'elle ne pouvait en résoudre. Face à ce paradoxe, j'ai donc choisi de remplacer ces deux images par la peinture précédemment traitée pour pérenniser l'assimilation du contexte historique par les élèves.

Une abondance de dates imprécises encombrait le troisième texte de la fiche originale. J'ai préféré les évincer de ma version retouchée pour mettre en lumière les avancées apportées par la IIIème République. Ces informations y sont plus clairement délimitées par des paragraphes distincts. Un travail sur le vocabulaire employé a également été effectué. Lorsque certains mots délicats restaient essentiels, leur définition a été placée dans la rubrique Vocabulaire. Cette nouvelle mouture devient plus accessible pour les enfants sans pour autant les priver des savoirs fondamentaux conférés par le document. Toujours dans une volonté de rendre concret les informations transmises aux élèves, j'ai inséré une photographie de l'école selon les préceptes de Jules Ferry à la suite du dernier texte abordé. Le cliché, en plus d'attester et d'authentifier les propos écrits, peut éventuellement faire naître des réflexions sur des sujets plus vastes. Par exemple, les enfants pourraient se demander pourquoi il n'y a pas de jeunes filles ni de femmes sur l'image, amenant ainsi une discussion sur les contours de « l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire » à cette époque.

❺ LES LOIS REPUBLICAINES

La IIIème République installe un régime parlementaire. Le pouvoir est partagé entre les Assemblées (Chambres des députés et Sénat).

De 1881 à 1889, différentes lois ont rétabli les grandes libertés en France : liberté de réunion, liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté syndicale et liberté d'association

En 1881 et 1882, le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, instaure l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. L'école forme les citoyens et les travailleurs dont la France a besoin. On a construit 20 000 écoles nouvelles. La séparation de l'Eglise et de l'Etat intervient en 1905. L'Etat français devient laïc.

Polycopié 1

4) La République et ses lois.

La IIIème République installe un régime parlementaire. Le pouvoir est partagé entre les Assemblées (chambre des députés et Sénat)

Plusieurs lois ont été établies redonnant aux citoyens leurs grandes libertés : liberté de réunion, liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté syndicale et liberté d'association.

Jules Ferry, le ministre de l'instruction publique instaure l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. On a construit 20 000 nouvelles écoles.

La séparation de l'Etat et de l'Eglise arrive en 1905. L'Eglise ne doit plus intervenir dans les affaires de l'Etat. L'Etat devient donc laïc.

Polycopié 2

Trois documents de l'activité de départ ont été supprimés de ma version condensée sans être remplacés. Le texte « La République enracinée » apportait des compléments

d'informations sur les apports de la IIIème République, thème déjà abordé dans le document précédent repris dans ma fiche modulée. Le tableau concernant la fête nationale ne servait qu'à illustrer une phrase du texte qui le précédait. Ces deux supports ne proposant qu'un approfondissement finalement assez succinct aux propos évoqués antérieurement, j'ai procédé à leur suppression pour assurer la concentration des élèves sur des éléments primordiaux. Le dernier document, délimité par l'encadré rose, possédait la qualité non-négligeable de prélever des extraits véridiques des déclarations de la Commune de Paris. Toutefois, le niveau de langue soutenu et les nombreux prérequis historiques ont rendu son utilisation contre-productive. Face à la constatation des difficultés provoquées par ce long bloc textuel, j'ai choisi de l'éliminer de ma copie revue.

Mes choix pédagogiques vis-à-vis des documents reposent sur plusieurs sources. En premier lieu, il était important pour moi de garder les mêmes supports, que ce soit pour les élèves ordinaires que pour l'élève allophone. C'était l'un des points que l'enseignante spécialisée m'avait signifiés pour éviter le côté stigmatisant précédemment évoqué dans le cadre sur la différenciation. Toutefois, pour utiliser les mêmes documents, il était donc impératif de les ajuster. Gérard Vigner précise dans l'ouvrage *Le français langue seconde* que les documents authentiques peuvent être adaptés sur la syntaxe et le lexique selon l'objectif d'apprentissage. Le but des documents était que les élèves comprennent le mouvement révolutionnaire qui a bousculé la IIIème république et les libertés nouvellement acquises. Le vocabulaire a donc été simplifié pour que les élèves puissent plus facilement accéder au sens des documents. Cependant, il n'était pas pour autant question de les priver de textes un peu résistants comme le définit Catherine Tauveron, ce qui explique la conservation de quelques mots pouvant paraître complexes puisqu'ils sont ensuite explicités dans la boîte à vocabulaire.

L'idée du parcours de lecture avec les couleurs est tirée du logiciel « Lirecouleur » qui rend l'apprentissage de la lecture plus accessible pour les apprentis lecteurs et les élèves dyslexiques en rendant certaines unités (graphèmes) plus visibles grâce à des couleurs. Associer un document à une couleur accélère son identification et permet aux élèves de savoir immédiatement à quel document se rapporter sans avoir à lire le numéro. Il est même possible d'étendre la couleur jusqu'au titre pour que ce dernier soit plus reconnaissable.

Mon entretien avec l'enseignante d'UPE2A m'a permis de dégager des axes importants pour l'arrangement du second polycopié. Elle m'a dans un premier temps mis en garde contre l'utilisation de documents différents selon les élèves comme vu plus haut, mais

elle m'a aussi aiguillé sur l'utilisation des documents iconographiques pour illustrer les textes. Cela permet aux élèves, allophones comme natifs, de se projeter plus facilement sur la période étudiée mais aussi de comprendre le texte qu'il illustre sans forcément avoir besoin de le lire ou de le comprendre entièrement.

Pour les titres de documents, Gerard Vigner précise qu'il est important que ces derniers résument clairement l'idée du texte, qu'ils constituent un résumé de ce dernier. C'est pour cela que j'ai pu modifier légèrement les titres qui, de base, avaient déjà un peu cette fonction synthétique. Le titre du quatrième document, *La République et ses lois*, devient plus clair que dans le premier polycopié.

Toutes ces modifications visent à faciliter la compréhension des documents proposés. De ce premier objectif découlent la volonté de rendre la résolution des tâches demandées plus aisée et plus autonome.

3.2 Les tâches demandées

En plus de la reconstruction du support lui-même, il a fallu revoir la conception des tâches demandées aux élèves. Dans le premier polycopié, les exercices n'étaient pas assez dirigistes pour que les enfants comprennent réellement comment résoudre le travail rédactionnel qui leur était demandé. L'exercice 3, nommé *Qui suis-je ?*, s'avérait particulièrement déroutant pour les lecteurs qui ne savaient pas où récolter les informations nécessaires. Les questions du deuxième exercice se reposaient, quant à elles, sur des documents trop complexes, à savoir la colonne rose reprenant des discours de la Commune. Ma proposition comporte elle aussi une question de rédaction afin de définir ce qu'est la Commune. Néanmoins, j'ai explicité l'exercice demandé dans son intitulé tout en indiquant les documents portant sur ce sujet grâce à leur numéro et à la couleur qui leur sont rattachés.

Ensuite, mes autres exercices reposaient sur du repérage aiguillé d'informations : les enfants sont alors sollicités pour retrouver une date précise à identifier dans un document ou des mots pour compléter un texte à trou. La précision, c'est justement ce qui manquait au tableau de la première fiche. Dans ce dernier, les enfants devaient retrouver des mesures prises par la Commune et la date à laquelle elles l'ont été. Cette demande a vite atteint ses limites puisqu'elle ne se fondait pas sur des données chiffrées exactes, comme dans ses exemples, mais sur une période suggérée par le document 5. Cet obstacle superflu n'avait pas lieu d'être à mes yeux, d'autant que ces précisions relatives n'aidaient pas les enfants

à intégrer les libertés acquises durant la IIIème République. De ce fait, j'ai conservé l'idée d'un tableau abordant la notion traitée ci-dessus en en modifiant les modalités de travail. L'élève n'a alors qu'à identifier les libertés réellement obtenues à cette période en cochant la case correspondante à sa réponse. Ainsi, le tableau dresse un récapitulatif clair et facilement accessible au besoin.

J'ai décidé d'adapter mes exercices selon les préconisations de Catherine Mendonca-Dias, Maître de Conférences en Sciences du Langage et Didactique du FLE/S qui dispense des conseils et cours sur son site[14]. Elle préconise pour des élèves ayant un niveau A2 en langue de faire les mêmes exercices que le groupe classe, mais dans une version simplifiée. J'ai décidé, au vu de ma classe, de simplifier le travail demandé pour tout le monde. Ainsi, j'évitais toute discrimination puisque l'objectif de ma démarche est de voir si le Français Langue Seconde peut constituer une aide pour tous. Il est conseillé de faire des exercices de repérage, ce que j'ai fait pour la question 2. Il est aussi recommandé de faire relever des informations dans un texte court, exercice auquel les élèves s'adonnent avec l'exercice du tableau ou encore avec le texte à trous à remplir.

3.3 Les avantages et inconvénients du polycopié revu

De cette analyse comparée découlent plusieurs bienfaits de la fiche d'activités remodelée pour désamorcer les problèmes inhérents à la première version proposée. Premièrement, le nouveau document répond mieux aux objectifs d'apprentissages grâce à une difficulté mieux jaugée et à un grossissement effectué vers le cœur des documents. Avec ce support révisé, les élèves, natifs comme allophones, sont plus à même de comprendre les textes proposés et à s'en approprier efficacement le contenu. Confrontés à un nombre réduit de textes synthétiques, ils adopteront plus difficilement une posture de lassitude, de démotivation face à la tâche demandée.

Le rôle accru de l'encadré dédié au vocabulaire décuple son utilité puisqu'elle définit des notions indispensables qui auraient pu entraver la lecture-compréhension des élèves. Le parcours de lecture plus limpide participe également à la bonne compréhension des tenants et des aboutissants du document. La modification des titres des documents constitue un autre moyen d'éclairer le contact entre le support et l'élève. Les intitulés sont

[14] http://www.francaislangueseconde.fr/

plus clairs et permettent de délimiter de manière univoque les attentes vis-à-vis des documents et des questions qui y sont liées.

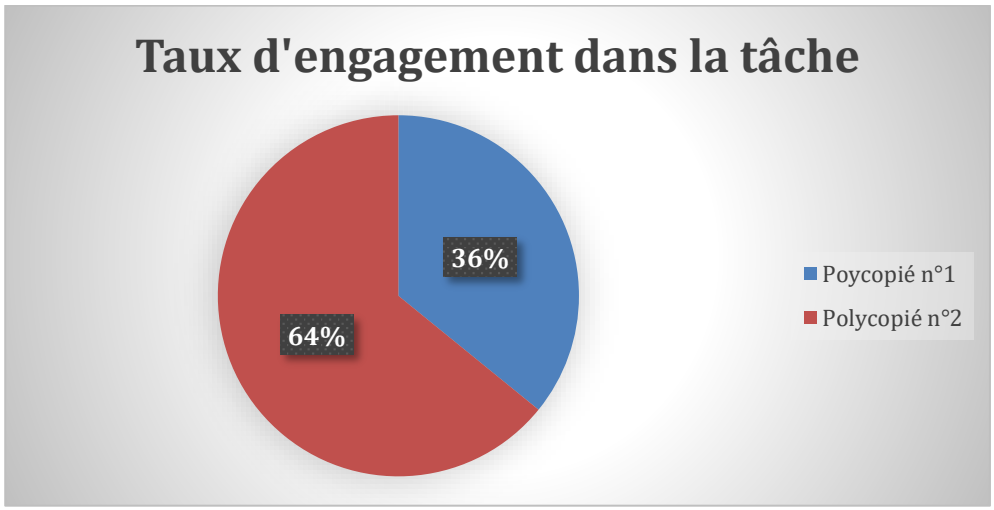
Toutefois, le soin apporté pour maximiser l'apprentissage résultant de cette fiche d'exercice subit un contre-coup aussi compréhensible que regrettable. Les documents polis, simplifiés perdent une part de leur authenticité, de leur sens premier. Les informations incontournables subsistent mais les détails, sujets à un approfondissement ultérieur, disparaissent au profit d'une clarté pédagogique bénéfique.

4 Chapitre 4 : Résultats et discussion

4.1 Analyse des résultats

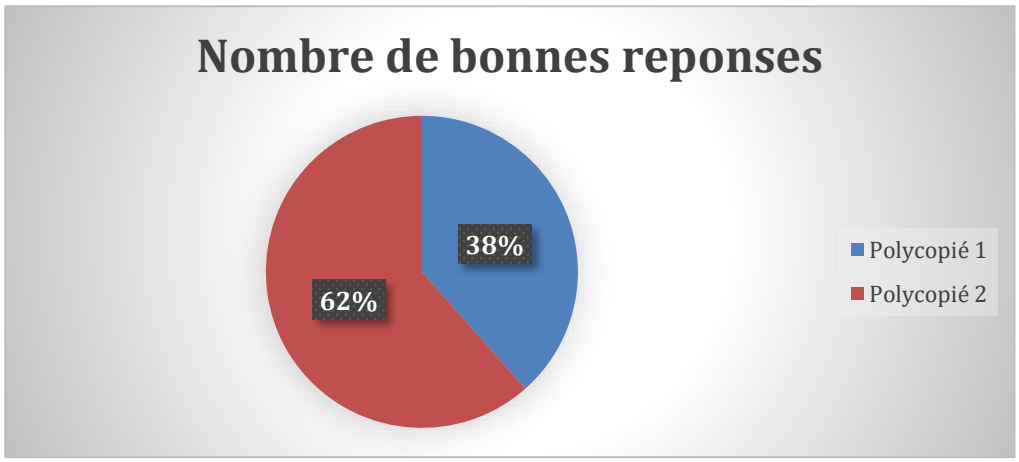
4.1.1 Réponses globales

Pour commencer l'analyse des résultats, évaluons d'abord le taux d'enrôlement des élèves dans la tâche. Pour ce faire, une moyenne du nombre de réponses données a été produite. Elle prend en compte toutes les réponses données aux questions, qu'elles soient bonnes ou fausses. Ici, toute tentative de réponse est considérée comme une preuve d'essai et donc d'engagement dans l'activité.



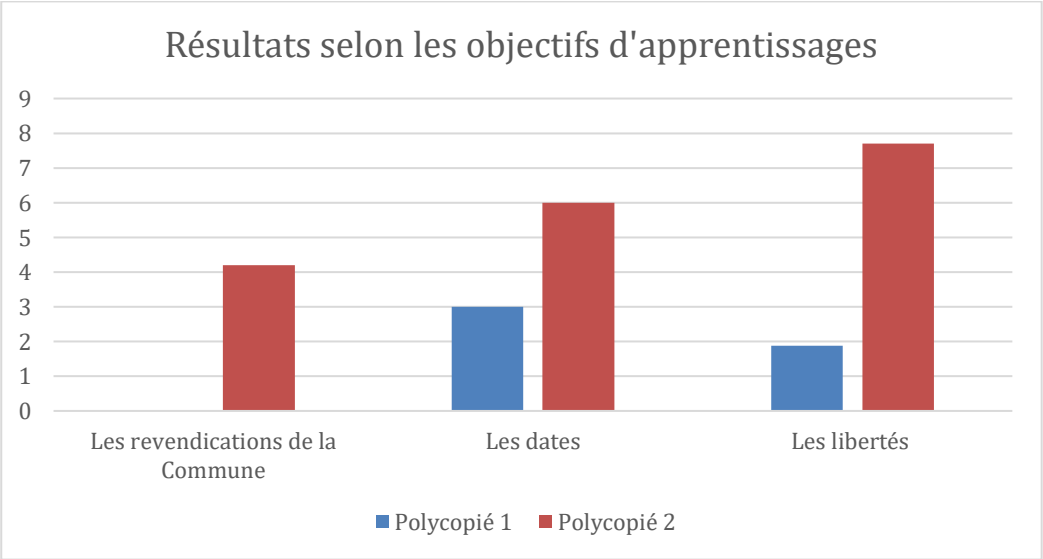
Le taux d'engagement quasiment doublé prouve que le polycopié n°2 était beaucoup plus motivant pour les élèves. D'après l'observation des traces des élèves, la majorité d'entre eux se sont engagés dans l'activité et ont répondu à la quasi-totalité des questions. Même les élèves jugés en difficultés se sont impliqués dans la résolution de cette fiche d'activités revue. Le polycopié 1 représentait un véritable blocage pour les élèves puisque ces derniers n'ont réussi à fournir une réponse qu'à la moitié des questions en moyenne. Dans les cas les plus extrêmes, certains élèves éprouvant de grandes difficultés n'ont répondu qu'à une ou deux questions tant la tâche leur a paru ardue.

Il est ensuite intéressant de se concentrer sur le pourcentage de bonnes réponses, cette donnée chiffrée qui montrera si les élèves ont vraiment compris ce que leur disent les textes, et s'ils ont réussi à en extraire efficacement les informations nécessaires pour répondre aux questions posées.



Là aussi, nous pouvons constater une nette amélioration du nombre de réponses correctes fournies suite à l'étude du polycopié 2. En effet, sur l'échantillon, une moyenne de 14 bonnes réponses sur 15 pour le polycopié 2 s'est imposé contre seulement 10 bonnes réponses sur 17 pour le polycopié 1. De ces résultats, nous pouvons déterminer que les documents présents sur le polycopié 2 ont été plus facilement compris et exploités que les documents du polycopié 1. Grâce à l'étude des résultats plus précis, nous allons pouvoir quantifier l'efficacité accrue de la fiche remaniée.

4.1.2 Résultats point par point



Le premier point notable que les élèves ont eu à travailler était les revendications de la Commune. Dans le polycopié 1, ce sujet renvoie à la première question. Dans le polycopié 2, il correspond au texte à trou. Avec le premier polycopié, aucun des élèves de l'échantillon et, de façon étendue, aucun élève de la classe n'a été capable de répondre correctement à la question. A contrario, sur la seconde fiche, seuls deux élèves de l'échantillon ne sont pas parvenus à répondre à la question ou ne l'ont fait que partiellement. Les autres élèves de

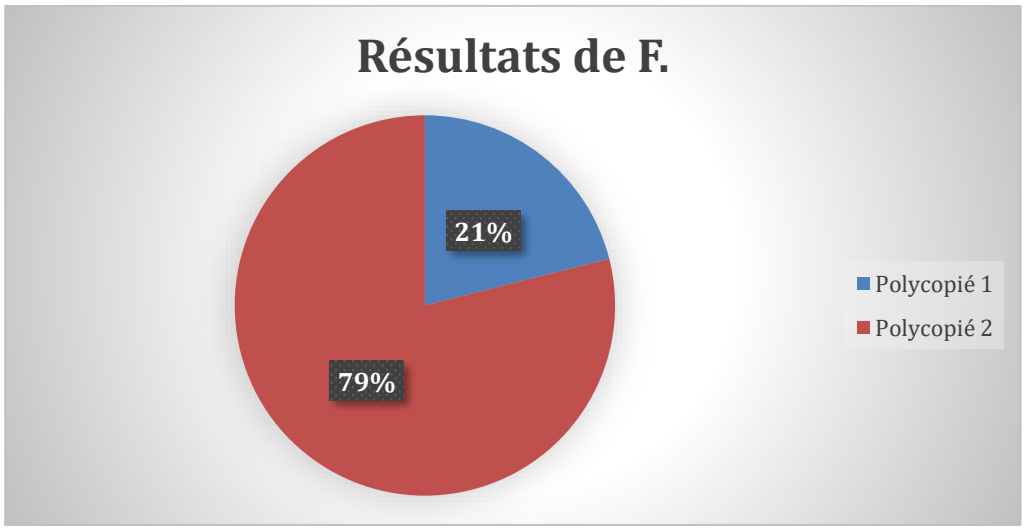
l'échantillon, et par extension, le reste de la classe, ont tous répondu. Leurs réponses au texte à trous étaient toutes bonnes, ce qui souligne une meilleure compréhension et réutilisation des information des documents du polycopié.

Le deuxième objectif inhérent à la fiche d'activités était le repérage de dates importantes. Dans le premier polycopié, les élèves devaient retrouver et retenir sept dates dans les textes. Pour le second, ils n'en avaient plus qu'une seule à repérer. Comme nous pouvons le voir sur le graphique, les élèves de l'échantillon ont rencontré beaucoup de difficultés à accomplir cette tâche et à relever les dates disséminées dans le polycopié 1. Néanmoins, l'année à déceler dans la feuille refaçonnée a été trouvée par tous les élèves.

La troisième pratique pédagogique de ce travail consistait à discerner les libertés acquises pendant la IIIème République. Dans le premier polycopié, quatre libertés devaient être repérées dans les textes, tandis que les élèves en avaient huit à relever dans le second polycopié. Le graphique permet d'expliciter la réussite décuplée des élèves lors de leur confrontation avec le deuxième polycopié. Avec celui-ci, la moyenne des libertés retrouvées s'élève à sept libertés sur huit, contre seulement deux sur libertés sur le premier polycopié. La quasi-totalité des réponses fournies sur le second polycopié se sont avérées correctes, alors qu'à peine la moitié des rares réponses à cette partie de la fiche d'origine ne l'étaient.

Après avoir constaté les bienfaits globaux de cette nouvelle activité, nous devons nous focaliser plus spécifiquement sur les résultats de F. pour pouvoir démontrer si le FLS peut être une véritable aide dans la pratique de la lecture-compréhension documentaire.

4.1.3 Les résultats de F.



Par rapport au reste de sa classe où la difficulté décourage très vite ses camarades, F. a toujours été très volontaire. Il est important de noter que même si ses réponses sont

quasiment toutes fausses sur le polycopié 1, avec seulement 4 bonnes réponses sur 17, F. s'est efforcé de remplir l'intégralité de sa feuille malgré les difficultés rencontrées pour le faire. Au-delà de l'exactitude perfectible de ses réponses, la détermination de cet élève allophone s'était manifestée dès la première session de travail. Ce point encourageant se voit accompagné d'une réussite bien plus remarquable avec la nouvelle fiche. En effet, F. s'en est bien mieux sorti puisqu'il a réalisé un sans-faute sur celle-ci. Cette consécration tend à confirmer que cet élève, conscient de ses lacunes, avait besoin d'un exercice adapté pour pleinement s'épanouir et prouver par ses résultats sa motivation et son envie de réussir.

.

4.2 Discussion

4.2.1 Interprétation des résultats

Rappelons que la première hypothèse formulée était qu' **« une simplification textuelle et une refonte du document à la lumière du FLS permettront à F. mais aussi à ses camarades d'acquérir un degré de compréhension satisfaisant »**. Nous pouvons affirmer, après avoir analysé des résultats, que l'hypothèse ci-dessus est vérifiée. Nous avons observé sur le dernier graphique que les objectifs d'apprentissages étaient atteints. L'augmentation significative de l'identification des revendications dans le document 3 permet d'en déduire que la compréhension de ce texte était donc quasiment totale. De cette réussite découle la concrétisation de l'objectif pédagogique qui était de faire comprendre les revendications des communards aux élèves.

La compréhension de ce qu'était la Commune était évaluée par le biais de la première question de la seconde fiche. Elle ne figure pas dans les résultats puisque cette dernière n'avait pas d'homologue dans le premier polycopié avec lequel effectuer une comparaison. Toutefois, d'après l'étude des traces, nous pouvons noter que c'est une question à laquelle tous les élèves ont répondu avec succès. Le document 1, plus clair, épuré et concis que son prédécesseur a donc pu remplir sa fonction puisque maintenant les élèves sont capables de donner une définition générale de ce que représente la Commune.

Pour ce qui est de l'objectif d'apprentissage autour des dates, l'interprétation des traces écrites permet de déclarer que ces dernières ont été plus facilement repérées dans le second polycopié. Nous pouvons alors en conclure que la lecture du premier bloc textuel dans lequel se trouvait la date à repérer du second polycopié était suffisamment limpide pour que les élèves puissent la localiser sans soucis. Cette fiche retravaillée a ainsi permis aux élèves d'atteindre l'objectif qui était de repérer et de retenir la ou les dates importantes mises à leur disposition.

Le taux d'engagement bien plus élevé qu'avec la première fiche, de même que le nombre de bonnes réponses réhaussé, prouvent l'efficacité salutaire des élèves avec la nouvelle mouture du polycopié. Puisque le taux d'engagement du second polycopié a été doublé par rapport à celui du premier, nous pouvons en déduire que les élèves se sont sentis moins démotivés par ce document inédit, allégé. L'interprétation de cette valeur peut

même aboutir à la conclusion qu'ils se sont sentis davantage capables de se lancer dans la tâche et, à terme, de la réaliser.

La seconde hypothèse consistait à dire qu'**« une tâche remaniée avec des activités adaptées pour les élèves allophones permettra à F. mais aussi à la classe entière d'augmenter le nombre de bonne réponse obtenues ».** À la vue de ses résultats, nous pouvons incontestablement la valider. Le taux global de bonnes réponses a doublé entre le premier polycopié et le second. En plus de se sentir plus à même de réaliser la tâche et de s'être totalement engagé dans sa résolution, les élèves ont réussi à se repérer dans le document pour y trouver les bonnes réponses. Modifier les modalités des exercices sans pour autant les simplifier outrancièrement, c'est-à-dire passer d'une activité de recherche et rédaction à du repérage de notions directement dans le texte, a permis aux élèves d'être moins découragés par la tâche demandée puisque qu'elle paraissait moins fastidieuse. Cette variation a entraîné un taux d'engagement plus élevé que lors de la première leçon dispensée avec le premier polycopié, mais aussi une amélioration de leurs résultats. Pour F., dont les capacités écrites sont encore un peu faibles, n'avoir que très peu de rédaction à produire l'a rassuré et lui a permis de pouvoir répondre aux questions sans avoir à s'inquiéter d'être compris ni même à avoir à trop réfléchir aux mots à écrire puisqu'il devait les extraire des textes à sa disposition. Cela lui a également octroyé la possibilité d'avoir le temps de répondre à toutes les questions, et ainsi de montrer l'étendue de sa compréhension des textes, et du polycopié en général, qui semble cette fois totale.

4.2.2 Limites et perspective

Plusieurs limites se sont imposées à moi lors de la conception de ce mémoire. Premièrement, la récupération des traces a été difficile. J'aurais souhaité pouvoir travailler sur la totalité de ces dernières, cependant la crise sanitaire actuelle m'en a empêchée. J'ai donc dû me contenter d'un échantillon réduit, tout de même très hétérogène au demeurant, mais j'aurais souhaité constater les effets de ce travail sur la classe entière.

Le second polycopié a été donné par l'enseignante référente de la classe, durant la période de déconfinement. Je n'étais alors pas admise en classe, ce qui m'a privée d'assister à cette séance. Ma présence à cette dernière aurait facilité le relevé des résultats et mon interprétation de ceux-ci. En effet, la configuration actuelle m'a empêché de capter certaines composantes pertinentes relatives à cette nouvelle session lecture-compréhension. Je ne connais pas le contexte de sa réalisation, ni l'ambiance qui régnait en classe à ce moment donné, je ne sais pas non plus si les élèves ont bénéficié de l'aide

de l'enseignante. Finalement, je ne sais pas si mes résultats peuvent être considérés comme étant 100% plausibles ou s'ils s'avèrent un peu faussés.

D'ailleurs, la crise sanitaire que nous vivons actuellement m'a obligée à repenser l'intégralité de ce mémoire. J'ai dû le revoir dans sa totalité et l'adapter aux mesures de confinement établies. L'idée originale était de ne travailler qu'avec l'élève allophone, ce qui s'est avéré impossible au vu de la situation présente. C'est pour cela que je me suis tournée vers un travail plus général, portant sur la classe entière. J'aurais aimé avoir plus de temps pour traiter d'autres points qui me semblaient intéressants à aborder. J'aurais également souhaité aborder le côté culturel de ce travail : par exemple, travailler sur l'idée que l'élève allophone arrivant ici avec une autre culture ne comprend pas forcément les références culturelles ou les codes implicites de l'école française. J'aurais aussi apprécié avoir l'occasion de travailler plus longuement sur la compétence interculturelle, de découvrir la culture de mon élève pour trouver un moyen de le réconcilier avec l'utilisation de cette dernière au sein de l'école.

Une partie dédiée au lexique et aux inférences, points faisant vraiment défaut aux élèves allophones, me paraissait pareillement appropriée et utile. J'avais commencé la préparation de celle-ci avec la mise en place d'un classeur bilingue bengali/français. J'aurais souhaité voir si ce dispositif était efficace pour améliorer l'acquisition du lexique par l'élève ainsi que sa compréhension. Malheureusement, ce projet s'est, lui aussi, vu subitement avorté.

La mise en œuvre de ce mémoire m'a beaucoup apportée professionnellement parlant mais aussi d'un point de vue personnel. Ce mémoire m'a appris à me dépasser et à m'adapter à toutes les situations. J'écris ces mots avec beaucoup de soulagement, parce que j'y suis arrivée. J'en ai appris beaucoup sur moi-même, sur ma capacité à surmonter les obstacles qui se sont imposés à moi et à m'adapter aux situations d'urgences.

Professionnellement, j'ai pu me former au fil de mes recherches vers plusieurs points qui sont aujourd'hui incontournables dans l'enseignement. Grâce à toutes les recherches que j'ai effectuées, toutes les lectures sur la différenciation et sur les difficultés scolaires que j'ai entreprises, je me sens à même d'enseigner efficacement à tout type de public. A minima, je sais désormais à qui m'adresser en cas d'interrogations sur ces points précis. J'ai pu me rendre compte au fil de mes recherches de la situation délicate dans laquelle se trouvent les élèves étrangers en arrivant en France, et surtout du conflit qui les anime entre langue première/seconde, culture d'origine/culture du pays d'accueil. Aujourd'hui, je me

rends que l’un ne doit pas s’évanouir au profit de l’autre, et qu’il est nécessaire de faire cohabiter les deux en harmonie, ce qui est possible en développant la compétence interculturelle des élèves.

Conclusion

À l'issue de ce mémoire, nous pouvons conclure ici en observant que le FLS, en plus de nous avoir apporté un panel de techniques et d'outils intéressants et utiles à la différenciation pédagogique, a permis aux élèves de se surpasser, autant F. que le reste de la classe en difficulté. Grâce à une réévaluation du support, dans son fond comme dans sa forme, leurs résultats se sont améliorés sur cette étude de documents. La conception de polycopiés en phase avec les capacités réelles des élèves peut aboutir à une généralisation de la compréhension de ces derniers et de la réussite des élèves face aux tâches demandées, sans qu'elle paraisse déshonorante ou trop facilement décernée. Néanmoins, un travail sur les supports ne pourrait être suffisant pour combler les lacunes des élèves qui manquent aussi de stratégies de compréhensions efficaces pour ce genre de texte.

Pour F., un travail sur le lexique, les inférences et des outils tels qu'un dictionnaire bilingue « home-made » serait un parfait compromis entre l'enseignement en classe et le FLS sans pour autant avoir recours à des séances spécifiques comme en UPE2A. Le cas précis de cet enfant à besoins éducatifs particuliers met en lumière l'importance de l'attitude du professeur dans la réussite scolaire de ses élèves. L'enseignant doit avoir conscience des qualités et des difficultés de sa classe afin de pouvoir leur fournir les outils pédagogiques les plus adéquats. Sans cette ouverture vers l'Autre, l'instituteur prend le risque de se heurter et de participer à la démotivation progressive de ses élèves, menant à une accumulation de lacunes irrémédiables.

Il est intéressant aujourd'hui de savoir que le FLS, aussi peu connu soit-il du grand public, peut pourtant être une aide de remédiation pour les élèves allophones en classe ordinaire mais aussi d'atténuer les problèmes rencontrés par les élèves en difficulté.

Glossaire

DNL : Discipline Non Linguistique

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant

UPE2A-NSA : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant- Non Scolarisé Antérieurement

Bibliographie

Affluents, C. s. (2020, 06 01). *Différenciation pédagogique* . Récupéré sur Différenciation pédagogique : http://differenciation.org/

Besneville, E et al. (Octobre 2019). Le numérique éducatif à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques d'appropriation par les enseignants. *Ecole, territoires et numérique: quelles collaborations ? Quels apprentissages ?* Clermont-Ferrand: Laboratoire ACTé.

Chnane-Davin, F. & Cuq, J-P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, p. 56.

Deardorff, D. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Descartes, U. P. (2020). *Glossaire*. Récupéré sur Pedagogie dans l'enseignement supérieur : https://moodle-1718.parisdescartes.fr/mod/glossary/showentry.php?courseid=458&eid=50&displayformat=dictionary

Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherche en éducation*, pp. 5-18.

Feyfant, A. (2016, Novembre). La différenciation pédagogique en classe. *dossier de veille de l'IFE*.

INSEE. (2020). *Tableau de l'économie française*. Récupéré sur Institut national de la statistique et des études économiques: https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277645?sommaire=4318291

Lafontaine, D. (2017). Définition de la différenciation pédagogique . *Conférence de conscensus: la différenciation pédagogique.* Lyon: CNESCO.

Perregaux, C. (2004). Prendre appuie sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, pp. 147-166.

Potvin, P. R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, pp. 132-149.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde.* Paris : L'Harmattan.

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde.* Paris: Hachette.

Annexe

Polycopié 1 :

La IIIème République

❶ LA COMMUNE
La IIIème République est proclamée le 4 septembre 1870. Le gouvernement provisoire signe un armistice avec la Prusse ce qui mécontente les Parisiens. De mars à mai 1871, les Parisiens se soulèvent et forment la Commune de Paris qui instaure un pouvoir révolutionnaire. Le gouvernement ordonne une terrible répression (plus de 20 000 morts).

❷ DECLARATION DE LA COMMUNE AU PEUPLE FRANÇAIS le 19 avril 1971
Cette fois encore le peuple de Paris travaille et souffre pour la France entière. [...] Que demande-t-il ?
La reconnaissance et la consolidation de la République, seule forme de gouvernement compatible avec les droits du peuple et le développement régulier et libre de la société.
L'autonomie absolue de la commune étendue à toutes les localités de la France et assurant à chacun l'intégralité de ses droits et à tout français le plein exercice de ses facultés et de ses aptitudes comme homme, comme citoyen et producteur.
[Paris] se réserve d'opérer comme il l'entendra chez lui les réformes administratives et économiques que réclame sa population.

❸ LOUISE MICHEL haranguant les communards

Scène peinte par Jules Girardet, en 1883.

❹ PROCLAMATION DE LA REPUBLIQUE, 1870 (Jacques Guiaud)

❺ LES LOIS REPUBLICAINES
La IIIème République installe un régime parlementaire. Le pouvoir est partagé entre les Assemblées (Chambres des députés et Sénat).
De 1881 à 1889, différentes lois ont rétabli les grandes libertés en France : liberté de réunion, liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté syndicale et liberté d'association
En 1881 et 1882, le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, instaure l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. L'école forme les citoyens et les travailleurs dont la France a besoin. On a construit 20 000 écoles nouvelles. La séparation de l'Eglise et de l'Etat intervient en 1905. L'Etat français devient laïc.

❻ LA REPUBLIQUE ENRACINEE
La République s'enracine progressivement en France. Les libertés sont garanties. Grâce au suffrage universel masculin, les élections font de la République l'affaire de toutes les familles. L'école répand la langue française dans toutes les régions. Le 14 juillet devient fête nationale qui rassemble tous les français. A la veille de la Première Guerre mondiale, les opposants à la République ne sont plus qu'une minorité et la nation française paraît unie.

❼ LA FETE DU 14 JUILLET, place de la République, à Paris, en 1880.

Abolition : la suppression
La laïcité (adjectif = laïc) : le fait d'être indépendant de toute religion
Le suffrage masculin : Le droit de vote accordé à tous les hommes de plus de 21 ans

Fiche activité

1. Un bataillon a réquisitionné la guillotine, il a brisé en morceaux la hideuse machine et aux applaudissements d'une foule immense, il l'a brûlée.
2. Considérant la nécessité qu'il y a, sous une république, de donner à la jeunesse une éducation républicaine, considérant que les écoles entretenues par les communes, par les départements ou par l'État doivent être ouvertes à tous les enfants, quelles que soient leurs croyances, la Commune demande que l'instruction religieuse soit supprimée dans toutes les écoles dont les frais sont payés par l'impôt, que ces écoles ne contiennent aucune image religieuse, qu'il n'y soit enseigné ou pratiqué aucune prière.
3. La Commune réclame la liberté la plus complète de parler, d'écrire, de se réunir et de s'associer.
4. Nous demandons de pouvoir réquisitionner les maisons abandonnées afin d'y loger les citoyens sans abri. Que le vin et le charbon laissés dans les caves des maisons abandonnées puissent servir aux besoins des malades et des infirmes.
5. Considérant que toute ville a le droit de donner le titre de citoyens aux étrangers qui la servent, les étrangers peuvent être admis dans la Commune.

Extraits de différentes déclarations de la Commune de Paris, 1871

Questions :

1) Dans le document 2, que demande la Commune de Paris ?

.....

2) D'après les extraits à droite :

a) Quelle était l'opinion de la commune sur la peine de mort ?

.....

b) quelle reforme de l'école la Commune demande-t-elle ?

.....

3) Qui suis-je ?

a) Institutrice et écrivain, j'ai participé à la Commune de Paris.

Je suis : ……

b) Instituée en 1905, je suis un des piliers de la République.

Je suis : ……

c) En mon honneur, tous les ans on danse, on chante, on fait des défilés.

Je suis : ……

d) Nous avons été votées en 1881 et 1882.

Nous sommes : ……

4) Complète le tableau à l'aide des documents.

Année	Mesure prise
1848	Suffrage _____
1848	Abolition de _____
_____	Proclamation de la République
_____	Liberté de la presse
_____	Ecole laïque, _____ et _____
_____	Liberté syndicale
_____	Liberté d'association
_____	Séparation des Eglises et de l'Etat

Polycopié 2

La IIIème République

1) LA COMMUNE DE PARIS :

LA IIIEME REPUBLIQUE COMMENCE LE 4 SEPTEMBRE 1870.

LE GOUVERNEMENT TEMPORAIRE SIGNE LA PAIX AVEC LA PRUSSE. LES PARISIENS NE SONT PAS CONTENTS.

LES PARISIENS SE REVOLTENT, ET FORMENT UN GROUPE QU'ON APPELLE « LA COMMUNE »

2) Tableau de la Commune de Paris

3) Discours de la Commune adressé au peuple français, 19 avril 1871.

Cette fois encore le peuple de Paris travaille et souffre pour toute la France. Que veut la Commune ?

Nous voulons la reconnaissance et la consolidation de la République, la seule forme de gouvernement en accord avec les droits du peuple et le développement de la société.

Nous voulons l'autonomie de la Commune étendue sur toute la France, et assurer le respect des droits de tous les hommes, citoyens comme producteurs.

4) La République et ses lois.

La IIIème République installe un régime parlementaire. Le pouvoir est partagé entre les Assemblées (chambre des députés et Sénat)

Plusieurs lois ont été établies redonnant aux citoyens leurs grandes libertés : liberté de réunion, liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté syndicale et liberté d'association.

Jules Ferry, le ministre de l'instruction publique instaure l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. On a construit 20 000 nouvelles écoles.

La séparation de l'Etat et de l'Eglise arrive en 1905. L'Eglise ne doit plus intervenir dans les affaires de l'Etat. L'Etat devient donc laïc.

5) L'école selon Jules Ferry

Vocabulaire :

Autonomie : être libre, indépendant

Consolidation : rendre plus fort

Temporaire : quelque chose qui ne dure pas

Se révolter : lutter contre l'autorité

Laïque/Laïc : être indépendant de toute religion

Fiche activité

1) A l'aide du document 1 et 2, donne une définition de la Commune.

2) Souligne dans le texte 1 la date de début de la IIIème République.

3) Remplis le texte à l'aide du document 3 :

Dans le document 3, la Commune s'adresse au..... La Commune souhaite la ..... et la ..... De la République. La Commune veut s'assurer du ..... des droits de tous les .....

4) A l'aide du document 4, remplis le tableau ci-dessous en faisant une croix dans la bonne case.

Les libertés de la IIIème République	Dans le texte	Pas dans le texte
Liberté de réunion		
Liberté d'opinion		
Liberté de la presse		
Liberté d'expression		
Liberté de chanter		
Liberté syndicale		
Liberté de travailler		
Liberté d'association		

Résumé :

La lecture-compréhension littéraire est un apprentissage que les élèves travaillent très régulièrement. En revanche, la lecture-compréhension documentaire est bien moins pratiquée dans le système scolaire français. Ce type de textes spécifiques est l'un des moins bien compris par les élèves. Ces incompréhensions se voient décuplées quand il s'agit d'élèves à besoins éducatifs particuliers comme les élèves allophones. C'est par le biais du Français Langue Seconde, le français enseigné aux élèves allophones, qu'a été entrepris une tentative de résorber les difficultés de compréhension d'un élève allophone et, par extension, de la classe dans laquelle il se trouve. Une adaptation textuelle et une refonte d'un document, à la lumière de cette didactique sous-représentée, a fourni aux élèves les capacités requises pour atteindre un degré de compréhension satisfaisant, nécessaire pour leur permettre d'effectuer la tâche demandée et d'améliorer leurs résultats.

Mots clés : Lecture, compréhension, documentaire, allophone, FLS, difficultés, adaptation

Abstract

Literary reading and comprehension is a learning process that pupils work on very regularly. On the other hand, documentary/informative reading and comprehension is much less practiced in the French school system. This type of specific text is one of the least understood by students. These misunderstandings are seen to be heightened when it comes to students with special educational needs such as non native French speaking pupils. It was through French as a Second Language, the French taught to non native French speaking (NNFS)pupils, that an attempt was made to reduce the difficulties in understanding of an NNFS pupil and, by extension, his whole class . A textual adaptation and the revision of a document, in the light of this underrepresented didactics, provided the pupils with the required skills to reach a satisfactory level of understanding, necessary to allow them to perform the requested task and improve their results.

Key words: informative reading, understanding, non native French speaker, , FLS, adaptation, difficulties, special needs, primary school.