

La différenciation pédagogique au service du projet d'orientation d'élèves scolarisés en UPE2A-NSA au lycée Vaucanson : conception de séances sur le CAP

Manon Gouneaud

▶ **To cite this version:**

Manon Gouneaud. La différenciation pédagogique au service du projet d'orientation d'élèves scolarisés en UPE2A-NSA au lycée Vaucanson : conception de séances sur le CAP. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03647182

HAL Id: dumas-03647182
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03647182

Submitted on 20 Apr 2022

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.

La différenciation pédagogique au service du projet d'orientation d'élèves scolarisés en UPE2A-NSA au lycée Vaucanson : conception de séances sur le CAP

Manon
GOUNEAUD

Sous la direction de Madame Stéphanie Galligani

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

La différenciation pédagogique au service du projet d'orientation d'élèves scolarisés en UPE2A-NSA au lycée Vaucanson : conception de séances sur le CAP

Manon
GOUNEAUD

Sous la direction de Madame Stéphanie Galligani

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langue - 24 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie en premier lieu Stéphanie Galligani, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, son soutien et son attention. Je la remercie pour l'aide qu'elle m'a apportée quant à la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci à l'équipe enseignante de l'UPE2A-NSA et l'UPE2A du lycée Vaucanson, et plus particulièrement à C. pour tout ce qu'elle m'a appris durant ce stage. Merci de m'avoir fait sentir à ma place.

Mes remerciements vont aussi aux apprenants : merci pour votre accueil chaleureux, votre énergie et et votre plaisir d'apprendre.

Je remercie Maryse Vincent et Caroline Bois de m'avoir accompagnée tout au long de mon projet par leurs précieux conseils, leur guidage et leurs relectures.

Enfin et surtout, je remercie les précieuses personnes qui ont su me maintenir dans la bonne voie durant toute la rédaction de ce mémoire : C., K. et V. par leurs rires et leur soutien inégalable, ma famille, qui a toujours su m'épauler et m'apporter la dose de lumière nécessaire. Et Kevin, mon phare dans la nuit.

Sommaire

Introduction....6

Partie 1 - Présentation du contexte de stage et du public....7

CHAPITRE 1. LE CONTEXTE D'INTERVENTION DE MON STAGE....8

1. LE CASNAV DE GRENOBLE....8
2. LE LYCÉE VAUCANSON....9
3. LA COMMANDE DE STAGE....14

CHAPITRE 2. L'ÉLABORATION DU PROJET INGÉNIERIQUE....16

1. MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN....16
2. PISTE DE TRAVAIL ET ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE....24

Partie 2 - Cadrage théorique....26

CHAPITRE 3. LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS....27

1. QUI SONT LES EANA ?....27
2. LA SCOLARISATION....29
3. L'INCLUSION DES EANA ET LES PERSPECTIVES DIDACTIQUES LIÉES À CE PUBLIC....37
4. L'ORIENTATION SCOLAIRE DES MNA....46

CHAPITRE 4. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE....48

1. UNE DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE....48
2. FINALITÉS ET OBJECTIFS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : LES ENJEUX D'UNE TELLE PÉDAGOGIE....55
3. MISE EN PLACE EN CLASSE DE LANGUE....59

Partie 3 - Développement des outils, test et analyse....64

CHAPITRE 5. ÉLABORATION DU PROJET INGÉNIERIQUE....65

1. PRÉSENTATION DES SÉANCES....65
2. ANALYSE DES SÉANCES....79
3. BILAN RÉFLEXIF ET CRITIQUE....90

Conclusion....93

Bibliographie....94

Sitographie....97

Table des annexes....99

Introduction

Il n'a pas toujours été question d'enseigner le FLE dans mon parcours. D'abord étudiante en Lettres Modernes, j'avais pour ambition de devenir professeure de lettres. Finalement, j'ai pris certaines décisions qui m'ont orientée vers le FLE. Avec le stage d'observation de M1 comme seule expérience, il me tardait cette année de me pencher sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans les contextes de migrations, motivation première à ma poursuite d'étude en Master FLES. L'opportunité d'effectuer un stage au service du Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV) de Grenoble, et plus précisément au sein d'une UPE2A-NSA[1] fut donc à saisir. La mission première de ce stage consistait en l'élaboration d'outils pédagogiques mêlant apprentissage de la langue et orientation scolaire en CAP[2] ou Bac professionnel. En effet, le public de ces dispositifs est constitué d'élèves allophones non scolarisés antérieurement soumis, à la fin de l'année, à l'obligation d'émettre des vœux d'orientation dans des établissements d'enseignement supérieur. La caractéristique de ce type de dispositif réside en son hétérogénéité et en la difficulté de proposer un enseignement prenant en compte les différents niveaux d'entrée dans la lecture et l'écriture, qui sont les deux pré-requis majeurs à valider au sein du dispositif. Mais quelles formes d'outils proposer pour répondre aux besoins des élèves ? Quelles thématiques aborder afin de prendre en compte, outre la dimension langagière, la problématique de l'orientation scolaire au sein de mon travail ? Quelles démarches pédagogiques mettre en avant afin de gérer au mieux cette hétérogénéité ? Ces questionnements, associés à la méthodologie de recherche-action appliquée à mon terrain de stage, ont donné naissance à ma problématique de travail, formulée en ces mots: Comment mettre en place une pédagogie différenciée dans la création de séances à destination d'un public d'UPE2A-NSA visant à faire découvrir l'organisation et les contenus du CAP en général ?

Cette problématique s'est traduite sur le terrain, à savoir l'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson, par la définition de missions à visée ingénierique, comme l'élaboration de séances pédagogiques sur le CAP, et leur application en classe. Je présenterai dans la première partie le contexte de mon stage, la classe d'accueil puis la commande de stage ainsi que ma méthodologie de travail. Dans la seconde partie, j'élaborerai mon cadrage théorique qui insistera sur les thématiques phares de cet écrit, à savoir les EANA et la différenciation pédagogique comme réponse à l'hétérogénéité. Enfin, dans ma troisième et dernière partie, j'exposerai les séances pédagogiques élaborées et mon analyse de leur application en classe.

1 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants-non scolarisés antérieurement.
2 Certificat d'aptitude professionnelle.

Partie 1

-

Présentation du contexte de stage et du public

Chapitre 1. Le contexte d'intervention de mon stage

Ce premier chapitre s'ouvre sur la présentation de mon cadre d'intervention, l'exposition de la commande de stage et les missions qui lui sont associées. De la structure d'accueil au public en passant par les missions des intervenants, l'enjeu de ce chapitre est de préciser le contexte de mon intervention pour ancrer au mieux les réflexions associées à ma proposition didactique.

1. Le CASNAV de Grenoble

C'est au service du Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Grenoble que j'ai travaillé en tant que stagiaire. Le CASNAV de Grenoble voit le jour en 2007 sous l'impulsion de G. C., alors Inspecteur référent de l'Éducation nationale (IA-IPR). Depuis 2020, c'est G. J. qui en est l'inspecteur référent. La coordination est assurée par Maryse Vincent, coordinatrice académique (et tutrice de mon stage) et Caroline Bois, chargée de mission pédagogique. Comme les autres CASNAV (dont les missions seront présentées de façon plus détaillée en seconde partie), son objectif est l'accompagnement et la scolarisation des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) et des EFIV (enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) en collaboration avec les coordinateurs départementaux. Le CASNAV de Grenoble travaille aussi en collaboration avec l'Université Grenoble Alpes et principalement sa section didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Chaque année, il prend en charge plusieurs stagiaires de Master 2 en Français Langue Étrangère et Seconde ayant souvent pour mission de travailler sur des problématiques mêlant allophonie et ingénierie pédagogique.

Dans une lettre officielle publiée lors de la rentrée de 2015[3], le CASNAV de Grenoble met en avant son rôle d'accompagnant des équipes pédagogiques dans l'organisation de la scolarité des EANA et des EFIV, et rappelle qu'il « n'est pas un service administratif, mais un service dédié à l'expertise et à l'accompagnement pédagogique ». Dans cette même lettre, il est fait mention des activités du CASNAV :

3 Lettre de rentrée de l'Académie de Grenoble relative aux EANA et EFIV (2015), consulté le 14/09/2021 à http://www.ac-grenoble.fr/dapsi/public/LettreRentree15Annexe1.pdf

- « l'organisation de l'inclusion : accueil, emplois du temps individualisés, parcours scolaires, démarches pédagogiques

- l'accompagnement des équipes et des structures : conseils, visites de classe et de dispositifs, ressources en ligne

- la formation individuelle (PAF-I) et d'établissements (PAF-E) dans les différents domaines de l'inclusion de ces publics : langue, culture, organisation, médiation..

- la mise en place du DELF : diplôme d'études de Langue française) pour les allophones

- l'aide aux procédures d'orientation, en relation avec les IEN-IO[4]

- la mise en œuvre d'outils de suivi (effectifs, scolarisation, parcours) notamment à travers des enquêtes » (CASNAV de Grenoble, 2015).

Le CASNAV travaille en partenariat avec les établissements scolaires qui accueillent les EANA et EFIV. Ces établissements se chargent d'accueillir les élèves dans des dispositifs spécialisés que je présenterai dans la deuxième partie. Dans cette perspective, ce service du Rectorat opère alors un travail d'accompagnement des acteurs concernés intervenant dans ces établissements. Le lycée Vaucanson, dans lequel j'ai réalisé mon stage, relève de ces établissements.

2. Le lycée Vaucanson

Le lycée polyvalent Vaucanson de Grenoble, crée en 1836, est un établissement spécialisé dans la formation aux métiers des sciences et de l'industrie. En plus de proposer une filière générale et une filière technologique que sont le Bac Scientifique et le Bac STI2D, le lycée présente un large panel de formations professionnalisantes allant du Bac professionnel aux BTS spécialisés dans la plasturgie, le numérique ou l'industrie. C'est aussi au cœur de cet établissement que se tiennent les locaux du GRETA (Groupements d'établissements) de Grenoble, structure de l'Éducation nationale qui offre de la formation pour adultes. On retrouve finalement dans ses locaux la présence de deux UPE2A, une UPE2A en inclusion pour le public scolarisé antérieurement pérenne, et une UPE2A-NSA (Non Scolarisé Antérieurement), dans laquelle j'ai réalisé mon stage.

2.1. L'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson

2.1.1. Organisation du dispositif

4 Inspecteurs de l'Éducation nationale-Information et Orientation

La salle de classe UPE2A-NSA se situe dans l'aile des ateliers de plasturgie de l'établissement. Ce dispositif a une capacité d'accueil limitée à 15 élèves, comme le stipule la circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés[5] : « L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. ». Son effectif varie en fonction des arrivées des élèves, qui peuvent se faire tout au long de l'année, selon les affectations réalisées par la DSDEN[6], sur lesquelles nous reviendrons dans la seconde partie.

Ainsi, lorsque j'ai débuté mon stage en janvier 2021, l'effectif de la classe était de 13, avec des arrivées de septembre à janvier, puis fût de 10 en avril avec l'arrivée de trois nouveaux élèves et le départ d'autres. Le volume horaire est de 21 heures de cours par semaine, réparties entre les enseignements généraux, les cours d'alphabétisation et les enseignements spécifiques selon cet emploi du temps :

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
	9h-12h Français	**9h-12h** Histoire-géographie EMC		
10h-12h Français oral – écrit			**10h-12h** Éducation Physique et Sportive	**10h-12h** Français
REPAS	REPAS		REPAS	REPAS
13h30-16h30 Français professionnel	**13h30-16h30** Mathématiques		**13h30-16h30** Français	

Figure 1. Emploi du temps de l'UPE2A-NSA

On retrouve une majorité de cours de français visant à assurer l'alphabétisation du public mais aussi des enseignements généraux préparant le futur parcours scolaire des élèves. Le cours de français professionnel est un cours dont le thème est l'orientation scolaire et/ou professionnelle, avec une présentation des métiers par secteurs d'activités, mais aussi des formations pour les réaliser, qui assure un lien entre apprentissage de la langue et découverte du monde professionnel. Ce fut le cours sur lequel je suis intervenue tout au long de mon stage. Les élèves se voient aussi proposer d'effectuer plusieurs stages tout au long de leur année scolaire en UPE2A-NSA qui prennent généralement place chaque dernière semaine de cours avec les vacances scolaires, ce qui leur laisse la possibilité de réaliser jusqu'à cinq

5 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, consulté le 14/09/2021 à https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm
6 Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

stages au cours de l'année scolaire. Fut un temps, les semaines de stage étaient placées stratégiquement avant les vacances de façon à permettre aux élèves, avec l'accord de leur référent, la prolongation de leur stage sur les temps de vacances scolaires. C'est aussi sur ces temps de français professionnel que les élèves sont invités à rechercher des stages, aidés par l'enseignante, qui gère alors aussi, sur ce même temps, certains aspects administratifs comme les conventions.

2.1.2. L'équipe pédagogique

Plusieurs acteurs forment l'équipe pédagogique gravitant autour de cette classe. On retrouve tout d'abord C., enseignante de FLE / FLS et coordinatrice pédagogique de l'UPE2A-NSA. Elle fut mon enseignante référente sur toute la durée du stage et c'est auprès d'elle que j'ai pu tester mes séances. Elle assure le cours de français écrit – oral, de français professionnel et d'histoire-géographie. Elle cumule avec son poste d'enseignement une mission de coordinatrice. Comme elle me l'a expliqué durant notre entretien[7], ses fonctions sont multiples : C. se charge notamment d'accueillir les nouveaux élèves affectés et de leur faire passer un test en français afin de situer leur niveau linguistique ; elle assure le lien entre les familles et/ou les référents sociaux des jeunes et l'établissement ; elle gère aussi les stages des élèves et leurs vœux d'orientation, pour ne citer que quelques-unes de ses nombreuses missions. Cette capacité d'adaptabilité, qui n'est pas forcément choisie mais plutôt imposée par l'institution, illustre les propos de Cherqui et Peutot : « Dans la situation actuelle, c'est l'enseignant de FLS sur qui repose souvent toutes les procédures d'accueil et des enfants et des familles, il est enseignant, mais aussi médiateur, et dans bien des cas, la structure se repose sur ses compétences et son engagement » (2015 : 61).

Une autre enseignante de FLE / FLES s'occupe des cours d'alphabétisation, qui sont à hauteur de 8 heures par semaine. Elle intervient sur plusieurs établissements en sa qualité d'enseignante de FLE.

Enfin, deux autres enseignants de matières générales interviennent : un professeur de mathématiques et un autre d'Éducation Physique et Sportive. Il semble important d'insister ici que dans aucun de ces cours les élèves ne sont en inclusion. Seuls les temps de récréation et de restauration sont les temps où les élèves de l'UPE2A-NSA sont invités à rencontrer les autres élèves de l'établissement. Je montrerai par la suite en quoi ce choix pose des problèmes quant à l'intégration future des élèves mais aussi sur les aspects de la socialisation et de l'immersion linguistique.

7 Entretien C. annexe n°1 page 100.

2.2. Le public de l'UPE2A-NSA

Le public de l'UPE2A-NSA est composé d'élèves allophones, c'est-à-dire d'élèves dont la langue première n'est pas la langue du pays d'accueil. Dans ce cas-ci, il s'agit plus spécifiquement d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France, des jeunes personnes allophones, scolarisées ou non antérieurement, qui arrivent en France et souhaitent suivre leur scolarité sur le territoire. Comme le précise la circulaire départementale de 2017-2018 concernant l'accueil et la scolarisation des EANA[8] : « Sont considérés comme allophones nouvellement arrivés, les élèves dont la langue de 1ère scolarisation n'est pas le français et scolarisés sur le territoire français depuis moins de douze mois. Les élèves scolarisés dans un établissement français à l'étranger ne sont pas considérés comme des allophones. ».

Les élèves composant le dispositif viennent en grande majorité de pays d'Afrique de l'ouest, et sont tous âgés entre 15 et 17 ans. Ils ont été ce qu'on peut nommer le public « consistant », dans la mesure où ils ont été présents durant toute la durée de mon stage, tandis que d'autres sont allés et venus au cours de l'année. La plupart des élèves sont des Mineurs Non Accompagnés (MNA), statut sur lequel nous nous pencherons dans le cadre théorique de ce mémoire, puisqu'il justifie une prise en charge particulière pour répondre à leurs besoins spécifiques. S'ils répondent à ce statut, ils sont pris en charge sur l'agglomération grenobloise par l'ADATE[9], une association qui agit sur les questions d'accueil, d'accompagnement et d'hébergement du public migrant, et notamment auprès des MNA. Elle s'occupe alors de les placer en foyers ou maisons d'accueil, et veille à leur réussite scolaire, les suit sur les démarches administratives, en d'autres termes l'ADATE s'assure que leurs prises en charges soient cadrées.

Voici un tableau regroupant les données, récoltées par le biais de questionnaires destinés aux apprenants, sur les différents profils composant la classe :

Prénom	Âge	Date d'arrivée en UPE2A-NSA	Pays d'origine	Langues parlées et/ ou comprises
W.	15 ans	Janvier 2021	Mali	malinké, soninké, bambara, espagnol, français
B.	15 ans	Octobre 2020	Guinée (Cona-kry)	soussou, français
S.	17 ans	Décembre 2020	Côte d'Ivoire	malinké, français
Mah.	17 ans	Octobre 2020	Nigeria	hausa, français, ka-nouri
Ma.	17 ans	Octobre 2020	Mali	soninké, français

8 Circulaire départementale de Savoie 2017-2018 consultée le 09/09/2021 à http://www.ac-grenoble.fr/ien.St-Jean-M/wp-content/uploads/2017/05/circulaire-d%C3%A9partementale-EANA-2017-2018.pdf

9 Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers.

Mam.	16 ans	Janvier 2021	Sénégal	peul, français, italien
A.	16 ans	Décembre 2020	Guinée-Bissau	arabe, français
Mo.	16 ans	Mars 2019	Mali	bambara, soninké, français
Av.	Inconnu	Décembre 2020	Roumanie	roumain
Ab.	Inconnu	Octobre 2020		arabe
C.	Inconnu	Décembre 2020	Roumanie	roumain
M.	15 ans	Fin janvier 2021	Syrie	arabe
Ra	17 ans	Mars 2021	Syrie	arabe
Sam.	Inconnu	Janvier 2021	Serbie	serbe, français
Ka.	16 ans	Mai 2021	Nigeria	anglais, arabe, mandingue
L.	17 ans	Mai 2021	Sénégal	wolof, mandingue, français

Figure 2. Présentation des profils d'apprenants.

Plusieurs informations sont manquantes, comme l'âge de certains élèves ou leurs langues, car ce sont des élèves que j'ai pu rencontrer au début de mon stage mais qui ne sont pas restés dans le dispositif ; certains ont cessé de venir, d'autres ont changé de dispositif.

2.2.1.Compétences linguistiques et langagières

Afin de rendre compte de l'hétérogénéité des profils qui constituent la classe, je propose un tableau explicitant le niveau de langue française des élèves, selon les informations transmises par mon enseignante référente et mes observations.

Prénoms	CO	PO	Lecture	Écriture
W.	intermédiaire	autonome	non-lecteur	non-scripteur
B.	autonome	autonome	petit-lecteur	scripteur
S.	autonome	autonome	non-lecteur	non-scripteur
Mah.	autonome	autonome	lecteur	scripteur
Mama.	autonome	autonome	petit-lecteur	petit-scripteur
Mam.	autonome	autonome	lecteur	scripteur
Mo.	autonome	intermédiaire	petit-lecteur	petit-scripteur
A.	autonome	autonome	lecteur	scripteur
Ab.	autonome	autonome	petit-lecteur	petit-scripteur
S.	intermédiaire	intermédiaire	lectrice	scriptrice
L.	autonome	autonome	lecteur	scripteur
Mahm.	débutant	débutant	petit-lecteur	petit-scripteur
R.	débutant	débutant	non-lecteur	non-scripteur

K.	débutant	débutant	non-lecteur	petit-scripteur

La plupart des élèves sont francophones et ont développé, en amont de leur arrivée dans le dispositif, des grandes compétences de communication en compréhension et production à l'oral. Comme le précisent les circulaires, l'objectif est surtout de travailler l'entrée dans la lecture et l'écriture en français. Bien que ce soit la consigne de mon travail, c'est-à-dire prendre en compte, dans mon projet, les trois niveaux des élèves à l'écrit et à l'oral, je remarque que ces qualifications de « petit lecteur » ou « non lecteur » ne donnent en rien à voir la nuance de chaque profil, ni les véritables compétences développées par chacun. On se retrouve alors ici avec une catégorisation quelque peu cloisonnante. Elle est cependant la catégorisation à partir de laquelle j'ai travaillé, et je montrerai, tout au long de cet écrit, la difficulté que cela a engendré.

3. La commande de stage

Comme chaque année, le CASNAV prend contact avec l'Université de Grenoble Alpes et propose des offres de stage aux étudiants de master Didactique Des Langues parcours FLES. Cette année, le CASNAV de Grenoble a proposé aux étudiants de travailler sur plusieurs thématiques, notamment celle de l'orientation des élèves en UPE2A-NSA. En effet, l'orientation est un sujet sensible pour ces élèves : ils disposent d'une année pour se confronter à une culture et à l'apprentissage d'une langue et doivent, à la fin de l'année scolaire, prise en cours de route ou non, présenter une liste de vœux. Cette thématique est par ailleurs primordiale puisqu'elle affecte l'avenir de ces jeunes en France, leur situation administrative et juridique ne se stabilisant qu'à l'obtention d'un diplôme et d'un emploi. Il est donc nécessaire de préparer ces élèves sur ces questions en amont. C'est dans ce contexte que j'ai postulé et obtenu mon stage au sein du CASNAV de Grenoble. Après avoir échangé avec ma tutrice de stage, Maryse Vincent, et Caroline Bois, sur la teneur de mes missions, nous nous sommes d'abord entendues sur le fait que j'allais réaliser des séances pédagogiques visant à présenter à la fois les métiers du bâtiment (maçonnerie, peinture, électricité, etc.) et les pré-requis essentiels pour suivre les formations attenantes, tout en prenant en compte la problématique de l'hétérogénéité linguistique.

Cette piste de travail a finalement évolué au cours de ma période d'observation au sein de la classe et des échanges que j'ai pu avoir avec les enseignantes et les élèves impliqués dans mon stage. Les besoins du CASNAV se sont eux aussi précisés et nous avons alors modifié la thématique de mon stage.

3.1. Évolution de la commande de stage et missions

Un certain nombre d'événements m'ont encouragée à reformuler la problématique de travail et ma proposition d'outils ingénieriques.

En premier lieu, lors de ma première rencontre avec C., nous avons réalisé au cours de notre échange que le contenu de mes missions ne correspondrait pas à la réalité de sa classe puisqu'elle venait précisément de terminer la séquence sur la présentation des métiers du bâtiment. J'ai donc décidé d'établir une période d'observation plus longue au sein des différentes matières et particulièrement en cours de français professionnel pour comprendre le contenu du cours ainsi que les méthodes de travail des élèves et de l'enseignante, mais aussi comprendre comment se traduisait l'hétérogénéité du groupe et quels étaient les niveaux des élèves, problématique de travail centrale dans mon projet. J'ai alors soumis au CASNAV un projet de séquence autour de l'organisation d'une rencontre avec des anciens élèves de CAP : l'idée était qu'à travers une séquence, les élèves comprennent comment réaliser une interview et une grille de questions, mais que nous puissions aussi nous rendre dans un établissement scolaire pour interviewer ces élèves. Malheureusement le projet n'a pas été validé par le CASNAV, car cela ne correspondait pas à la commande de fiches pédagogiques réutilisables par des enseignants dans une séquence sur l'orientation. Ce projet ne pouvait constituer à lui seul une séquence. Après un entretien avec ma tutrice de stage et la chargée de missions, et suite à ma période d'observation, j'ai alors proposé de travailler sur la thématique du CAP, diplôme obtenu après deux ans de formation en lycée professionnel. Il s'agit du diplôme le plus plébiscité par ces élèves et cependant, j'ai pu noter que bon nombre d'entre eux ne saisissaient pas tout à fait les attendus et les enjeux d'une scolarisation dans cette filière. L'idée était de leur donner les moyens de se saisir de leur orientation en découvrant le contenu de la filière au niveau de son organisation et de ses matières. De plus, je proposais aussi la réalisation d'une tâche finale s'inscrivant dans cette séquence et qui résiderait en la rencontre avec des enseignants de CAP (matières générales et professionnelles). Le CASNAV a accepté ma proposition et a établi un cadre de travail : ces séances devaient être au nombre de trois et ne devaient pas dépasser une heure chacune et la préparation des questions pour la rencontre devait se réaliser en 30 minutes maximum en dehors de ces séances. Ces séances devaient pouvoir figurer sur le site du CASNAV comme ressources mises à disposition pour les enseignants. Elles devaient donc pouvoir correspondre à toute classe, tout en s'adaptant à trois niveaux selon le CASNAV : non-lecteurs/scripteurs, petits-lecteurs/scripteurs et lecteurs/scripteurs à l'écrit, et débutant, intermédiaire et confirmé à l'oral. Le projet pris donc la forme d'une séquence de trois heures sur l'organisation et les matières du CAP.

La dimension ingénierique devant primer durant ce stage, ma mission principale résidait en l'élaboration d'un outil pédagogique et prit la forme de fiches pédagogiques à destination des enseignants d'UPE2A-NSA. J'ai cependant disposé d'une grande liberté dans la mise en œuvre de mon projet, et ai ainsi pu proposer à l'enseignante de réaliser certains cours et de les animer, en plus de mon projet, dans le cadre du français professionnel. J'ai aussi proposé mon assistance aux élèves sous la forme d'un tutorat. Ainsi, j'ai suivi durant toute la durée de mon stage les élèves, et j'ai su prendre une place au sein de la classe. J'ai pu constater les différentes évolutions des projets d'orientation des élèves, de la présentation des filières professionnelles à la saisie des vœux**.**

Chapitre 2. L'élaboration du projet ingénierique

Afin de comprendre la teneur de mon intervention dans l'UPE2A-NSA et les réflexions qui ont guidé l'élaboration de mon projet, je proposerai dans ce chapitre une définition de la méthodologie de recherche appliquée au terrain, en rendant compte des différentes modalités de recueil de données et d'analyse, desquelles découleront finalement les questionnements qui entrent en résonance et qui m'ont menée à l'élaboration de ma problématique.

1. Méthodologie de l'enquête de terrain

Ma méthode de travail s'est inscrite dans une démarche de recherche-action : il s'agit pour le chercheur d'identifier le ou les problèmes rencontrés par les différents acteurs du terrain afin d'agir directement dessus. Cette identification du problème mène à l'élaboration d'un plan d'action, sa réalisation puis son analyse afin de rendre compte des effets de sa proposition de remédiation. (Catroux, 2002, cité par Galligani, 2020). J'ai donc élaborer le plan de travail suivant : une phase d'observation durant laquelle j'ai rencontré le public et cerné les difficultés, une phase d'analyse des attentes et des besoins des différents acteurs, une phase de conception des outils et une phase de test puis de remédiation de l'outil créé.

1.1. Analyse des besoins

1.1.1. Les objectifs de l'UPE2A-NSA

Selon les circulaires qui l'a régissent, les objectifs de l'UPE2A-NSA sont « d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire » (circulaire n°2002-100 du 25-04-2002), tout en guidant les apprenants vers l'alphabétisation et la maîtrise du français, et assurer un projet d'orientation qui les mènent vers l'obtention d'un

diplôme. Si l'on élargit la focale, l'un des enjeux du dispositif est aussi de permettre l'inclusion du public en milieu scolaire, en insistant sur les aspects liés à la socialisation et la culture scolaire. Finalement, le dispositif de l'UPE2A-NSA guide doucement vers l'apprentissage du métier d'élève.

1.1.2. Les contraintes institutionnelles

Bien que ne disposant pas de programme scolaire, deux attentes fondamentales constituent le dispositif : la construction d'un projet d'orientation pour chaque élève, traduit sous la forme d'une liste de vœux d'orientation, et l'acquisition des savoirs de base (lire, écrire, compter). On peut ajouter aussi que pour les élèves ayant un niveau A1 à l'oral et à l'écrit et qui sont proches de la majorité, la passation du DELF scolaire peut être un atout pour des raisons administratives et lors des candidatures dans le secondaire. De plus et comme émises auparavant, j'ai reçu de la part du CASNAV des pistes de travail qui ont guidé mon élaboration.

1.2. Synthèse des besoins

En amont de la collecte des données qui viendra préciser les pistes de réflexion, j'ai déjà pu constituer une synthèse des attentes de l'institution et des besoins des acteurs, dont j'avais connaissance avant la période d'observation, et ce par le biais du CASNAV lors de nos entretiens. D'abord, au niveau institutionnel : la commande du CASNAV a proposé une thématique de travail centrée sur l'élaboration d'outils pédagogique à destination d'un public NSA présentant certains aspects de l'orientation. Ce travail doit être adapté aux niveaux pluriels de la classe. Ensuite, il faut nécessairement faire progresser les élèves en français et proposer des exercices d'alphabétisation. L'évaluation est aussi un besoin pour ces jeunes, puisque certains d'entre eux passent le DELF scolaire. Un travail notamment sur la compréhension écrite et la réception orale est à envisager. Enfin, au niveau de l'inclusion, il faut aider les jeunes à comprendre les enjeux de l'orientation et comment la préparer.

1.3. Collecte des données

Suite à l'analyse des besoins et des attentes, j'ai opéré une récolte des données directement sur mon lieu de stage, en utilisant plusieurs outils méthodologiques, comme l'entretien et le journal de bord. Cependant, j'ai pu remarquer par la suite certains défauts à la collecte de données telle que je l'ai menée. D'abord, je n'ai pu enregistrer aucun des entretiens, les résultats ont donc la forme de prises de notes et seront consultables en annexe[10]. Ensuite, je n'ai pas mené d'entretien auprès des enseignants de matières techniques, ce qui manque à ma proposition didactique puisqu'elle aborde notamment ces enseignements et leurs

10 Voir annexe n°1 page 100, annexe n°2 page 105 et annexe n°3 page 111.

contenus. Finalement, je n'ai pas mené d'entretien auprès des élèves de ma classe d'accueil en amont de la proposition pédagogique. D'abord, en raison du temps : il aurait été difficile de consacrer du temps à la mise en place d'entretiens individuels alors même que C. ainsi que l'équipe enseignante en manquaient, mais surtout en raison du covid-19 qui impliquait nécessairement des restrictions. Or, comment proposer un travail centré sur leurs besoins sans leur participation active au projet ? Comment concevoir un projet prenant en compte la différenciation et visant l'inclusion sans même ni les consulter ni les inclure ?

Phase d'observation

Lors de ma phase d'observation directe participante, je me suis rendue dans différentes matières dispensées aux élèves d'UPE2A-NSA. J'ai pu observer les cours de Français écrit/oral, Français professionnel, Histoire-Géographie et Français (alphabétisation). Cette phase d'observation se révéla être nécessaire puisque n'ayant pas encore d'expérience dans le FLE/FLS et encore moins au contact de ce public, j'ai pu cerner leurs façons de travailler, leur prise en charge par l'enseignante mais aussi m'insérer doucement dans leur quotidien de manière à ce qu'ils s'habituent à ma présence. J'ai pu apprendre à connaître les élèves, ce qui se révèle incontournable si l'on se penche sur la mise en place d'une pédagogie différenciée. De plus, c'est aussi une pédagogie que C. met en place et ces périodes d'observations se sont révélées très formatrices car j'ai beaucoup appris à son contact. Cependant, au vu des obstacles rencontrés dans le choix des thématiques de recherche et d'ingénierie, cette phase d'observation s'est révélée être plus longue que prévu, à raison de trois semaines. Elle m'a cependant permis de recueillir différentes données, comme des fiches élèves ou bien des constats et réflexions sur l'agencement de la classe, la gestion de l'hétérogénéité en pratique, les langues utilisées, le déroulement du cours ou les types d'activités et leurs effets pour donner quelques exemples, mais aussi des données plus personnelles sur les apprenants comme leurs intérêts en dehors de la salle de classe ou le déroulement de leurs stages, ce qui m'a servie de ressources pour la construction de mes séances.

Des notes de terrain

J'ai tenu durant les premiers mois de stage un journal de terrain dans lequel j'ai renseigné des informations prises sur le vif, que ce soit durant des discussions avec les deux enseignantes que j'ai pu rencontrer, mais aussi lors des cours ou de temps plus proche avec les élèves. J'ai pu renseigner des informations concernant les différents supports proposés, les thèmes et contenus, la médiation et le tutorat, ainsi que sur les prises de note des élèves et leurs différents profils. De façon générale, ce journal m'a permis de construire mon projet ingénierique. J'ai ainsi récolté de nombreuses fiches élèves et documents supports, mais aussi

des documents plus officiels comme des conventions de stage ou des fiches d'entretiens d'arrivées.

Des entretiens

Dans la continuité de la recherche-action, l'entretien s'est imposé comme la méthode à privilégier pour avoir des réponses plus explicites à mes questions. J'ai donc mené des entretiens semi-directifs[11] composés pour chacun d'une grille d'entretien évolutive sous-réserve des réponses données par les interviewées. J'ai d'abord entrepris de m'entretenir avec C., mon enseignante référente. Je n'ai pas pu enregistrer cet entretien car je n'avais à cette période par le matériel nécessaire. Il me paraissait aussi plus simple de prendre en note ses réponses de façon à rendre l'entretien moins formel, ce qui était important pour C. Cet entretien a eu pour objectif d'abord une connaissance plus explicite du parcours de C. et son rôle au sein de l'UPE2A-NSA, mais aussi de découvrir le public et ses particularités sous le prisme de ses représentations, découvrir des pratiques et mon terrain. D'autre part, cet entretien avait une fonction d'approfondissement de notions spécifiques, telles que l'hétérogénéité ou l'orientation, et a eu lieu au domicile de C.

Une fois que la thématique de mon travail s'est centrée sur le CAP, mes recherches m'ont ensuite poussée à interroger IO, une enseignante de Lettres-Histoire en CAP qui a l'habitude de travailler auprès des EANA. Nous avions convenu d'un rendez-vous Zoom mais IO a rencontré des difficultés de connexion, ce qui nous a conduit à réaliser l'entretien par téléphone, et j'ai là encore pris en note ses réponses. Son contact m'a été transmis par ma tutrice de stage afin de me renseigner sur les problématiques et le point de vue d'une enseignante sur la formation en CAP. Il était pertinent d'avoir son avis sur l'orientation des élèves dans ces filières, les difficultés rencontrées par ce public dans le passage de l'UPE2A-NSA au CAP, formation en inclusion en milieu ordinaire. J'ai pu accéder à des informations concernant les difficultés qui se posent aussi pour les enseignants lors de l'accueil de ce public en CAP, et cerner les pré-requis et les domaines majeurs sur lesquels préparer les élèves en amont. L'objectif final de cet entretien était de me renseigner sur les thématiques et contenus utiles à insérer dans mes séances pédagogiques, mais aussi de lui proposer de réaliser une tâche finale en partenariat avec ses élèves, ce qu'elle accepta. Il était en effet pertinent dans le cadre de mon projet de proposer une rencontre avec une enseignante de CAP afin qu'elle puisse présenter la formation et répondre aux questions des apprenants. De plus, C. avait aussi mis en lumière le manque d'implication d'acteurs autour des jeunes d'UPE2A-NSA et l'idée d'une rencontre concrète l'intéressait. IO a répondu affirmativement à ma demande de sa venue dans notre classe et a même proposé que les élèves d'UPE2A-NSA

11 Voir annexe n°1 page 100 et annexe n°2 page 105.

viennent visiter le lycée professionnel dans lequel elle travaille. La tâche finale devait donc être la réalisation de cette visite et la rencontre avec les élèves de CAP.

Un questionnaire

Initialement prévue sous la forme d'un entretien, ma rencontre avec IB se réalisa par écrit[12]. IB est une enseignante de FLE qui travaille aussi en Lycée Professionnel à Grenoble auprès du public allophone. Ancienne étudiante de FLES, son contact m'a été transmis par ma directrice de mémoire afin de me renseigner sur son expérience de stagiaire pour le CASNAV, qu'elle a réalisé l'an passé. En raison de nos manques de disponibilités, j'ai alors constitué un petit questionnaire auquel elle m'a répondu par écrit. Il était pertinent d'avoir son avis à elle aussi sur les contenus à cibler dans la création des séances et sur ses difficultés. Ce questionnaire avait surtout la fonction de conseil.

Réunions avec le CASNAV et échanges informels

J'ai eu quelques réunions avec ma tutrice du CASNAV ainsi que la chargée de mission pédagogique, qui ont guidé mon projet et validé ou non mes différentes propositions, et qui sont venues préciser leurs attentes ainsi que mon cadre d'intervention, tout en me proposant certaines pistes de réflexions. Enfin, je ne compte pas les nombreux échanges avec C., qui ont été très porteurs tout au long de mon intervention, mais aussi avec l'enseignante de FLE intervenant sur l'UPE2A-NSA et l'enseignant de FLE de l'UPE2A « classique », présent aussi sur l'établissement, et avec qui j'ai pu échanger à plusieurs reprises sur les enjeux et les problématiques soulevées lors de la prise en charge de ces dispositifs.

1.4. Analyse des données et pistes de réflexions

La confrontation et l'analyse de toutes ces données m'ont guidée vers l'identification de problèmes relatifs à plusieurs acteurs.

- *L'alphabétisation* : L'entretien avec IO et le questionnaire transmit à IB ont mis en exergue l'écart de niveau à l'oral et l'écrit entre les allophones et les francophones à l'arrivée en CAP, et ce malgré l'année de remise à niveau en UPE2A-NSA. À la question concernant les pré-requis à l'arrivée en CAP des élèves en UPE2A-NSA, IB dans le questionnaire a répondu « […] les élèves doivent poursuivre leur apprentissage de la langue française car elle est à la fois un outil et un objet d'enseignement. » (questionnaire annexe 3, 111). IO a aussi insisté sur cet aspect. À la même question, j'ai pu noter comme réponse de sa part «Un des pré-requis concernerait la lecture et l'écriture. C'est une priorité de l'UPE2A mais la plupart du temps ce n'est pas acquis, ils ne sont pas assez fluant. » (entretien annexe 2, 106). Or, la place de l'écrit devient prépondérante dans ce type de formation, où il est régulièrement

12 Voir questionnaire en annexe n°3 page 111.

demandé des productions écrites et une autonomie dans la prise de notes. Comme l'analyse des besoins l'a aussi démontré, l'alphabétisation est l'objectif phare de la scolarisation des élèves allophones NSA et elle devient une prérogative à l'arrivée en CAP ou Bac Professionnel, il est donc de mise de conserver la dimension apprentissage en lecture et écriture dans mon projet.

- *Autonomie :* IO lors de notre entretien m'a informée que les élèves ont besoin d'être plus autonomes en CAP « Il faut qu'ils aient plus d'autonomie par rapport au travail et aux consignes.» (annexe 2, 106). Elle remarque que les élèves ont « beaucoup de problèmes sur l'interprétation et la justification. Même sur des consignes simples, ils n'ont pas d'autonomie comme nommer le document par exemple. ». Et cet aspect, j'ai pu le constater lors de mes interventions avec l'enseignante. Les élèves sont rarement satisfaits d'une seule formulation de consigne, et il fallait très souvent se déplacer de bureau en bureau afin d'expliquer de façon individualisée le travail à réaliser. C'est une des raisons qui pousse C. a régulièrement utilisé les mêmes formats d'activités. Et c'est là encore aussi la problématique de l'exclusion de la classe ordinaire de ce groupe NSA : l'enseignante comble les difficultés des apprenants et ces derniers ne sont pas assez exposés à la langue de l'école.

- *Inclusion :* À la question concernant les changements majeurs entre le dispositif dans lequel les élèves NSA évoluent et le CAP, IO a répondu : « L'immersion en classe ordinaire, les NSA ne sont pas préparés à ça, il y a une trop grande coupure » (annexe 2, 106). Elle a notamment pu m'expliquer que les élèves sortant d'UPE2A collège sont quant à eux mieux préparés à cela, puisqu'ils ont pu bénéficier d'enseignements en classe ordinaire. Lors de leur arrivée dans le CAP, il y a un décalage trop important. L'immersion en classe ordinaire est un changement majeur dans leur scolarité à laquelle les élèves ne sont pas préparés. À Vaucanson, ce sont les enseignants de chaque discipline qui se déplacent dans la classe, et même en EPS, l'enseignant a arrangé un créneau particulier pour enseigner aux élèves NSA. De plus, comment inclure quand l'enseignante coordinatrice elle-même est marginalisée au sein de l'établissement ? J'ai pu en effet constater, durant toute la durée de mon stage, des difficultés institutionnelles qui engendraient des dysfonctionnements au sein du dispositif : pas de réponses aux questions ou initiatives émanant de C., absence de conseils de classe fixés, pas de CPE pour la classe, etc. Comment préparer à l'inclusion ce public quand le ressenti au sein de l'établissement est justement une exclusion « involontaire » ?

- V*ariation des supports et des formats d'activités :* j'ai pu observer que les cours de Français Professionnel adoptaient un déroulement régulièrement identique. D'abord, C. confrontait les élèves à une vidéo présentant un métier, souvent sous le format d'un entretien ou d'une courte

présentation de la personne dans son milieu professionnel. Ensuite, venait le temps de la compréhension orale du document : C. lisait les questions à l'oral en les projetant au tableau et les élèves répondaient. Elle notait ensuite les réponses au tableau et ils devaient les réécrire. Finalement, elle leur distribuait une fiche d'exercices écrits dans lesquels les élèves étaient amenés à répondre aux questions concernant leur compréhension de la vidéo, tout en le liant à de l'alphabétisation avec des textes à trous, des exercices à relier, en prenant en compte l'hétérogénéité des niveaux par une adaptation des consignes et des distracteurs. La présentation des métiers se réalisait par thème, ce qui permettait le réemploi de vocabulaire en contexte lors des vidéos. Suite au constat du déroulé du cours et à l'entretien que j'ai effectué avec C., il semblait pertinent de mettre en place dans mon projet plus de variation dans les formes de regroupement de manière à favoriser le travail collaboratif et l'acquisition d'autonomie. C. m'a aussi informée de son besoin d'amener plus de diversité d'exercices dans la classe. IB sur la question des difficultés rencontrées par les enseignants explique « D'après ce que je constate par ma pratique professionnelle, les enseignants se trouvent en présence de publics hétérogènes, et n'ont pas toujours le temps d'avoir recours à des adaptations de supports pour tous les élèves inclus en classe ordinaire, de plus, ils ne sont pas tous formés à accueillir un tel public au sein de leurs classes. » (annexe 3, 112). Entre adaptation et authenticité, mais aussi appréhension de support pour répondre à l'hétérogénéité, la question du support est centrale dans l'élaboration de mes séances.

- *L'hétérogénéité :* Ce besoin de gestion de l'hétérogénéité m'avait déjà été transmis par le CASNAV dans la commande de stage, et s'est avéré être très concret dans la réalité de la classe. C. travaillait régulièrement en proposant des travaux individuels, à partir d'un document support commun, avec de la différenciation, en adaptant des exercices au niveau de l'élève qu'elle avait évalué en amont. Or, en me fondant sur la terminologique de Puren, j'ai pu analyser qu'elle mettait plutôt en place une méthodologie à la croisée de la variation et de la différenciation : les objectifs fixés étaient souvent les mêmes (savoir écrire le nom du métier, nommer les outils, etc.) mais les consignes ou le format de l'exercice variaient en fonction de l'élève. Les niveaux des élèves à l'écrit correspondaient à ceux transmis par le CASNAV : non-lecteurs / petits-lecteurs / lecteurs. Cette hétérogénéité se poursuit lors de la scolarisation en CAP, et se fait même plus complexe, puisque les élèves allophones se retrouvent avec des francophones natifs. Pour IO, c'est une question d'adaptation, et c'est surtout la question du choix du document qui lui prend du temps, puisqu'elle propose, comme C., un document support qui est le même pour tous, qui « s'adresse à tout le monde » (annexe 2, 107).

- *Manque de ressources et de mutualisation :* Une autre des difficultés qui s'imposait à C. était le manque de ressources et le peu de mutualisation de ces dernières dans la progression annuelle. Les enseignants animant les cours dispensés à l'UPE2A-NSA ne se rencontraient qu'à de rares occasions. On retrouve ici le problème de la marginalisation de l'enseignant de FLE au sein du dispositif, sujet traité dans la seconde partie de ce mémoire. C., lors de notre entretien m'a confié n'être pas satisfaite de sa façon de prendre en charge la question de l'orientation, tout simplement parce qu'elle n'avait pas de ressources sur lesquelles baser son travail et comparer. J'ai pu comprendre qu'elle était en position d'insécurité professionnelle : « C. n'est globalement pas trop satisfaite, multiplie les casquettes et aimerait avoir du recul. L'année prochaine ira mieux car elle se rendra compte de ce que son poste implique et elle y sera plus préparée. Elle aimerait aussi avoir plus de ressources, mais craint de partager les siennes car ne sont pas assez satisfaisantes selon elle. » (annexe 1, 100).

- *Besoin informationnel sur la scolarité en France* : J'ai pu me rendre compte que beaucoup d'élèves de la classe ne savaient pas à quoi s'attendre sur l'organisation des années suivants l'UPE2A-NSA. Lors d'une conversation avec ma tutrice de stage, cette dernière m'a informée des difficultés qu'ont les élèves NSA dans les matières générales, et notamment en PSE (Prévention Santé Environnement), où les thématiques sont plurielles et complexes. C. a confirmé ce besoin d'information du public, et cela s'est manifesté durant la visite d'un établissement scolaire proposant des formations en CAP et Bac professionnel. Les élèves ont dû, durant la visite, réaliser un test demandant des informations sur l'organisation de la scolarité en formation professionnelle, et très peu d'entre eux avaient les réponses aux questions du test. Cette visite a fait germer dans mon esprit l'idée de me pencher sur la thématique du CAP, d'autant plus que tous les élèves de la classe préparaient des vœux d'orientation dans ces formations. Comme IO l'a évoqué lors de notre entretien, l'orientation des jeunes se fait en très large majorité en CAP, et il s'agit pour elle d'une orientation :

> « Par défaut, ils n'ont pas le choix d'être là. Il y a beaucoup de déception. Il y a énormément d'élèves allophones dans ces filières et très peu de mixité, ce qu'ils ressentent. Ils ont peu de contact avec les autres élèves qui fréquentent le lycée. Il faudrait mélanger les CAP, ils apprendraient énormément. Certains savent qu'ils aimeraient faire autre chose, ils sont déçus par leur orientation. Par exemple en peinture, il y en a plein qui initialement voulaient aller en lycée horticole, mais ces formations leurs sont « interdites ». Il y a une sorte de hiérarchie entre les lycées, et la filière du bâtiment est vraiment la plus accessible. Ils ont cependant tous leur CAP dans l'ensemble, même si c'est une orientation par dépit. Le diplôme permet de débloquer leurs situations administratives, et beaucoup rebondissent autrement, ils ont une force de résilience incroyable ». (entretien IO, extrait page 110)

C. va aussi dans ce sens. Lors de notre entretien, à la question portant sur les ambitions professionnelles des élèves et l'adéquation avec le niveau des formations, C. m'expliqua qu'elle ciblait les CAP disponibles sur Grenoble et son agglomération et essayait d'être réaliste dans ses propositions de formation. On retrouve ici une orientation déjà restreinte

avant même d'avoir pu être découverte par l'élève, confrontée à une réalité purement administrative, juridique et sociale.

- *Culturel / socioculturel :* IB dans le questionnaire a écrit : *«* Ces élèves sont confrontés à toutes ces problématiques, mais selon moi, il existe un domaine qui peut impacter l'apprentissage, il s'agit du domaine culturel. En effet les EANA doivent apprendre une langue nouvelle, de nouvelles disciplines, un métier afin de s'insérer dans la société. L'acquisition des connaissances en termes de codes culturels de la société française est primordiale puisque l'élève va évoluer dans un milieu qui pourrait être très différent de ce qu'il aurait pu connaître avant l'arrivée sur le territoire français. » (annexe 3, 112). Je note alors que la dimension culturelle est à favoriser dans ma proposition finale.

Ce recueil de données, confronté à l'analyse des besoins faite précédemment et en tenant compte de mon cadre de travail, a fait naître plusieurs pistes de projets jusqu'à la validation et l'élaboration de l'outil final. Je vais donc présenter l'outil en question.

2. Piste de travail et émergence de la problématique

En tenant compte du recueil de données, j'ai débuté la construction de mon projet pédagogique, en incluant aussi mes constats sur les besoins des élèves. J'ai d'abord pu réaliser que le temps de préparation de l'orientation est très réduit en comparant avec les élèves de classe ordinaire. De plus, ils doivent en même temps découvrir une culture et un système scolaire tout en se formant au français en français. Des questions ont guidé ma réflexion : Comment aider concrètement ces élèves dans la construction de leur projet ? Quelles sont leurs difficultés dans cette préparation d'orientation ? Est-ce plutôt du côté de l'accès à la documentation, à la connaissance de la variété de formations proposées ? Ces difficultés tiennent-elles plutôt de l'ordre de la connaissance de soi, de ses propres motivations ? Finalement, j'ai compris que bon nombre d'entre eux connaissaient les métiers, C. avait un programme déjà établi et les élèves semblaient répondre positivement à ses enseignements. En revanche, ils n'étaient pas véritablement informés sur la nature du CAP, alors que tous émettent des vœux d'orientation dans cette filière. Ils avaient connaissance de son nom, mais peu connaissaient son fonctionnement, son organisation, ses objectifs. Il me semblait donc pertinent de proposer des contenus en lien direct avec cette thématique. Mon objectif fut donc de réduire ce qu'Estève (2019) appelle la « vulnérabilité informationnelle », car trop souvent les jeunes mineurs isolés se retrouvent dans une insécurité contextuelle qui « aggrave ou participe au maintien des troubles dont sont déjà porteurs certains jeunes » (Vervliet et al., 2014, cité par Estève, 2019 : 3). En effet, comment proposer des orientations à des jeunes et demander une implication de ces derniers alors qu'ils n'ont pas connaissance des objectifs et

du fonctionnement de la structure ? Comment sceller un contrat didactique avec des apprenants à qui l'on n'a pas transmis les informations nécessaires pour participer, qui n'ont pas une connaissance approfondie de leurs droits et leurs devoirs, ni de l'implication que revêt une scolarité en CAP ? Tout ces questionnements, associés à l'analyse des données, m'ont mené à l'élaboration de la problématique suivante :

Comment mettre en place une pédagogie différenciée dans la création de séances à destination d'un public d'UPE2A-NSA visant à faire découvrir l'organisation et les contenus du CAP en général ?

Suite à la compréhension du cadre de travail, le projet se doit donc de comprendre les enjeux de l'orientation et proposer des pistes de réflexion sur cette thématique. Il me paraît alors plausible de proposer un outil sous le format de séances pédagogiques, puisqu'il sera possible d'allier aux objectifs linguistiques des objectifs informationnels et de pouvoir ainsi offrir différentes thématiques sur l'orientation. L'idée de proposer d'autres outils, comme un PEL sur l'orientation ou un site internet, m'est venue, mais la réalité du terrain ne permettait pas la mise en place de telles propositions. D'abord, parce que l'accès à l'informatique n'est pas possible dans le cadre de la classe : ni les élèves ni l'enseignante ne disposaient d'un accès internet dans la classe et l'établissement n'a pas donné de codes d'accès aux comptes informatiques des élèves avant la fin de l'année. De plus, rien n'assure une équité des élèves face aux outils informatiques et à leur maîtrise en dehors de la classe, qui plus est en tenant compte de leurs différents lieux de vie. L'idée de séances pédagogiques paraissait donc la plus abordable. Ces trois séances d'une heure chacune, selon la demande du CASNAV, traiteront donc des matières scolaires qu'ils rencontreront en CAP, faisant partie du tronc commun. Enfin, elles devront répondre à la fois à la question de l'hétérogénéité et de l'alphabétisation et s'inscrire dans une perspective d'inclusion.

Compte tenu de cette problématique de travail, l'objectif de cet écrit sera de confirmer (ou non) deux hypothèses de travail : la mise en place de séances sur des thématiques du CAP peut aider les élèves à se saisir de leur scolarisation en en comprenant les enjeux. Ensuite, la prise en charge de l'hétérogénéité par l'application d'une pédagogie différenciée permettra à chaque élève de progresser selon son niveau. Nous allons donc voir comment ancrer, d'un point de vue théorique, les notions m'ayant guidée dans l'élaboration du projet.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Cette seconde partie du mémoire vient apporter des éclairages théoriques à mes questionnements sur les EANA et la différenciation pédagogique. Je m'attacherai d'abord à replacer la définition d'EANA dans son contexte social, administratif et politique. Le second chapitre traitera de la notion de pédagogie différenciée, de sa naissance aux différentes modalités et pratiques en classe.

Chapitre 3. Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

Dans ce chapitre, je propose de définir dans un premier temps le public auprès duquel j'ai effectué mon stage en insistant sur les aspects administratifs et politiques influençant leur scolarité et en établissant une présentation des dispositifs d'accueil sur le territoire. Dans un second temps, j'insisterai sur le cas des Mineurs Non Accompagnés, qui présente quelques spécificités. Je développerai les enjeux de l'inclusion de ce public dans le système scolaire français tout en commentant les obstacles qui affectent sa mise en place. Enfin, je conclurai ce chapitre avec la question de l'orientation des élèves allophones, sous le joug d'impératifs juridiques et sociaux.

1. Qui sont les EANA ?

1.1. Définition

Les EANA, pour la plupart âgés entre 6 à 16 ans, sont soumis à l'instruction scolaire, et la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012[13] mentionne le fait que « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire ».

Le terme renvoie à une catégorisation émanant des circulaires de l'Éducation nationale. En effet, les EANA étaient auparavant qualifiés de « primo-arrivants » ou « non-francophones », et l'on retrouve dans la circulaire de 2002[14] la qualification ENA (Elèves Nouvellement Arrivés) ou ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France). Le terme « EANA » s'impose lui dans la circulaire de 2012. Il semble ici, comme le soutient Galligani, que ces nombreuses appellations reposent sur des critères liés à « l'origine, à la nationalité, à l'appartenance sociale de la personne ou encore aux compétences non maîtrisées en langue de

13 Circulaire 2012-141 du 2-10-2012, consulté le 09/09/2021 à https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

14 Circulaire 2002-063 du 20-03-2002, consulté le 09/09/2021 à https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm

l'école. » (2010 : 4). Sur ce dernier critère, le CASNAV de Lille[15] insiste : « est considéré comme Élève Allophone Nouvellement Arrivés tout élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non-francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe ordinaire. ». À l'allophonie s'ajoute aussi le critère de la scolarisation, une scolarisation qualifiée « d'insuffisante », ne permettant pas l'inclusion directe de ce public en classe ordinaire. À travers ces différentes appellations et critères, on remarque que, malgré l'appellation EANA, les élèves sont largement définis dans la négation, dans les savoirs non maîtrisés. Or, un élève allophone a déjà acquis une compétence plurilingue, puisqu'il maîtrise déjà une ou plusieurs langues premières. Le public concerné dans cette étude est celui du second degré, c'est-à-dire âgé entre 15 et 18 ans.

1.2. Les caractéristiques de ce public

Une caractéristique majeure définissant ce public est son hétérogénéité, visible sur plusieurs plans : on trouve ainsi une diversité des origines géographiques, des conditions et raisons d'arrivées sur le territoire français, des langues premières et de leur degré de xénité avec le français, du niveau de maîtrise du français et de son statut au sein du pays d'origine, et une diversité des situations personnelles (familles présentes ou non sur le territoire, situations administratives, logements, prise en charge, scolarité antérieure, etc.) qui impactent la scolarité. Comme le précise le site du CASNAV de Lille[16], les élèves allophones peuvent être :

- « Des mineurs accompagnant leurs parents étrangers expatriés en France pour des raisons de mutation professionnelle ou de poursuite d'étude ;

- Des mineurs admis au titre du regroupement ou rapprochement familial ;

- Des mineurs accompagnant leurs parents en demande d'asile politique ;

- Des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption ;

- Des mineurs isolés étrangers. »

Ces raisons vont affecter la motivation des élèves face à l'apprentissage, facteur d'hétérogénéité supplémentaire. Tous ces paramètres impactent nécessairement la

15 Site du CASNAV de Lille, article « Scolarisation des EANA au collège », consulté le 09/09/2021 à http://casnav.ac-lille.fr/eana/accueil-et-scolarisation/au-college

16 Site du CASNAV de Lille, article « Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés », consulté le 09/09/2021 à http://casnav.ac-lille.fr/eana

scolarisation, impliquent une grande capacité d'adaptation de la part des enseignants et une réflexion sur la prise en charge de cette hétérogénéité, que nous étudierons plus en détail dans le quatrième chapitre de cette partie.

1.3. Les EANA NSA

Notre public a ceci de particulier qu'il s'agit d'élèves allophones Non Scolarisés Antérieurement (NSA). Cette dénomination a vu le jour dans la circulaire de 2012 et fait référence aux élèves dont le parcours scolaire antérieur dans le pays d'origine est bref voire inexistant, du moins qu'il n'est pas considéré comme un parcours scolaire formel aux yeux de notre institution, à la différence des EANA SA[17], pour qui les apprentissages scolaires ne sont pas forcément tous maîtrisés mais qui démontrent une certaine pratique du métier d'élève. Par la création de cette catégorisation, l'Éducation nationale propose des exceptions pédagogiques et aménage alors des temps scolaires différents des EANA SA.

Là encore, les élèves considérés comme NSA se caractérisent par une très grande diversité de profils : on retrouve des jeunes qui ont des niveaux différents d'entrée dans l'écrit et d'alphabétisation (non scripteurs, peu scripteurs, scripteurs, pas de familiarisation avec l'alphabet latin, etc.) et dans la lecture (non lecteurs, peu lecteurs, lecteurs) mais aussi des variations dans la maîtrise du français à l'oral. On peut retrouver dans les classes des jeunes issus de pays francophones ou non, ce qui diversifie les degrés de maîtrise de la langue française, des élèves dont la culture est surtout orale, d'autres non, etc. Quant à la scolarité, là encore un panel de profils se retrouvent dans ce public : certains sont allés à l'école mais ont subi des ruptures dans leur scolarisation, d'autres n'y sont jamais allés, d'autres encore ont un niveau qualifié de faible pour entrer en dispositif d'accueil comme l'UPE2A-NSA. Ces caractéristiques priment pour la reconnaissance du niveau, lors de l'évaluation, d'un élève NSA ou non, et cela crée donc des dispositifs d'accueil sous le signe de l'hétérogénéité.

2. La scolarisation

J'ai réalisé mon stage dans une UPE2A-NSA, dispositif d'accueil privilégié pour la scolarisation du public NSA. Je vais énoncer dans cette partie les modalités d'accueil, le fonctionnement et l'organisation d'un tel dispositif.

17 Scolarisés Antérieurement

2.1. Le cadre législatif de l'organisation de la scolarisation

La scolarisation de ce public est, comme pour tout élève, prise en charge par l'Éducation nationale, qui a mis au point des circulaires dont la n°2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Cette dernière stipule que les élèves étrangers « ont les mêmes droits à être instruits que les élèves de nationalité française » et que « L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur ». Ces élèves relèvent, en effet, de l'instruction obligatoire mais ont des besoins particuliers au vu de leurs situations. Ainsi, les circulaires de 1970 et 1973, reprises ensuite par la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, portent quant à elles sur l'organisation de la scolarité des EANA et mentionnent alors l'accueil de ces élèves en classes d'initiation (CLIN), qui prennent place du CP au CM2, ou en classes d'accueil (CLA) valables dans le second degré (collèges et lycées). La circulaire de 2002 sera abrogée par la circulaire n°2012-141 (2012) qui renomme alors les classes d'accueil de ce public en Unité Pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). L'objectif d'un tel dispositif est de prendre en charge l'éducation des apprenants et viser un apprentissage du français tout en assurant leur inclusion progressive dans le système scolaire. Ces dispositifs vont organiser l'enseignement du Français Langue Étrangère et du Français Langue de Scolarisation et, comme le précise la circulaire académique de 2018[18], ce ne sont pas des classes : ces dispositifs peuvent être itinérants ou prendre la forme de modules. Les circulaires insistent sur le fait que l'enseignement doit se passer en inclusion. Les élèves sont effectivement répartis dans des classes ordinaires selon le critère d'âge (maximum deux ans d'écart avec l'âge de la classe de rattachement) et disposent de temps aménagés sur leur emploi du temps dédiés à l'enseignement en UPE2A afin de se voir dispenser des cours ciblés sur le français et de temps d'enseignements généraux en inclusion. Les temps d'enseignement de français en UPE2A sont de minimum neuf heures par semaine dans le premier degré, de douze heures hebdomadaires dans le second degré et le dispositif prend en charge les élèves sur la durée d'une année. Les apprenants peuvent rejoindre une classe ordinaire en totale inclusion une fois que la langue est suffisamment maîtrisée, car l'exposition à la langue française est le mot d'ordre des UPE2A : Cherqui et Peutot soulignent que « L'inclusion en classe ordinaire est la meilleure garante d'exposition à la langue, dans toutes ses variations : exposition à la langue des enseignants et des disciplines, exposition à la langue des élèves. » (2015 : 22). Ce modèle

18 Circulaire de l'Académie de Grenoble (2018), consultée le 09/09/2021 à http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2018/03/Circulaire-EANA-Mars-2018-et-Annexes.pdf

de dispositif permet aux élèves de se familiariser avec le français de scolarisation et de le voir dans sa réalisation lors des temps en classe ordinaire. Cette position interroge alors sur le dispositif d'UPE2A-NSA dans lequel j'ai réalisé mon stage, qui pourrait être qualifié de « modèle d'exclusion » par Cherqui et Peutot (2015: 47), et sur le lequel nous allons maintenant nous attarder.

2.2. Le cas des UPE2A-NSA

On retrouve dans la circulaire de 2012 la mention d'une spécialisation UPE2A-NSA (Non Scolarisés Antérieurement), alternative au dispositif UPE2A, qui assure l'accueil des élèves allophones qui n'ont pas ou peu suivis de scolarité dans leur parcours. Ce dispositif, qui n'apparaît que dans le second degré, prend la forme de classes généralement au collège et au lycée (même si cela est plus rare et varie en fonction des effectifs présents dans la région). Ces dispositifs s'opposent aux UPE2A « classiques » dans la mesure où les élèves sont accueillis en petits groupes de niveau hétérogène (15 maximum préconise la circulaire de 2012) mais qui, selon les choix d'organisation et de fonctionnement établis par les acteurs les régissant sur les établissements, ne disposent pas obligatoirement de temps d'inclusion en classe ordinaire, ce qui fait réagir Cherqui et Peutot qui explicitent alors les risques liés à cette exclusion :

> « en gardant pendant plusieurs mois des élèves en dispositif fermé, comme cela se pratique encore dans certaines académies, on les a protégés au nom de principes de bienveillance, de la classe ordinaire plus indifférenciée, avec pour résultat un passage plus délicat à la fin de l'affectation en dispositif, et la nécessité, une fois de plus de s'adapter à une autre manière d'enseigner, à d'autres modes de relations (un professeur qui travaille avec 15 élèves en pédagogie différenciée ne peut réagir de la même manière qu'un enseignant qui travaille avec 28 ou 30 élèves). » (2015 : 23)

En effet, les dispositifs d'UPE2A-NSA proposent un temps d'inclusion moindre voire inexistant selon les établissements d'accueil ce qui, selon les auteurs cités, ne favorisent pas une arrivée préparée du public dans les formations réalisées par la suite. Ce choix de fonctionnement est celui de l'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson. Cette difficulté est aussi soulevée par IO. Selon elle, les élèves d'UPE2A collège sont mieux préparés sur les questions d'autonomie, d'interprétation et de justification, que les élèves NSA. Pour les NSA, « il y a une trop grande coupure, l'immersion en classe ordinaire est trop importante »[19].

L'objectif à terme du dispositif UPE2A-NSA est, comme l'indique la circulaire de 2012, d'amener les élèves à « acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire ». L'enseignant de FLE/FLS s'attachera donc à enseigner le français en

19 Entretien IO en annexe n°2 p. 105.

associant l'apprentissage des « bases de l'écrit, en lecture et en écriture » (circulaire de 2012). Cependant, afin de favoriser l'inclusion du public dans l'établissement, mais aussi et surtout afin de l'amener à se familiariser aux enseignements généraux, les élèves sont enjoints à participer à des cours comme l'éducation physique, les mathématiques ou les arts plastiques. Les priorités sont donc portées sur l'alphabétisation du public mêlées à l'apprentissage de la culture scolaire, et doivent mener sur le long terme à la quête d'un projet professionnel individualisé. En effet, chaque élève devra rejoindre, l'année qui suit leur inscription en UPE2A-NSA, une formation visant leur professionnalisation. L'UPE2A-NSA doit donc procéder à la mise en place de cours visant à la découverte de filières et de métiers, de façon à se saisir de l'orientation des jeunes apprenants. Dans le cadre de mon stage, cette perspective prit la forme d'un cours nommé « Français Professionnel », durant lequel nous abordions les différentes filières et métiers associés. Une autre particularité de ce dispositif est qu'il dure un an reconductible à une année supplémentaire si l'élève n'a pas atteint, à la fin de l'année, le niveau suffisant pour postuler dans la formation de son choix, modalité proposée uniquement pour les EANA NSA.

2.3. Les CASNAV : histoire et missions

Les CASNAV sont des structures et services des rectorats de l'Éducation nationale chargés de s'occuper de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes. Ces centres sont répartis sur l'ensemble des académies et doivent appliquer les décisions nationales. Initialement nommés CEFISEM (Centre de formation pour la scolarisation des enfants de migrants), ils sont créés en 1975 et ont d'abord pour objectif d'assurer la formation des intervenants et enseignants qui travaillent auprès du public mineur issu de l'immigration. La circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990[20] entend alors définir et élargir les missions des CEFISEM au-delà de la formation du personnel, avec notamment une attention portée sur l'accueil et l'organisation de la prise en charge des « primo-arrivants ». Alors que le processus de redéfinition de ses missions est perceptible dans la circulaire de 2002, la circulaire n°2012-143 du 10 octobre 2012[21] les renomme officiellement « CASNAV ». Leurs missions s'établissent alors sur trois domaines (explicitées dans la circulaire de 2012) :

20 Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990, « Missions et organisation des CEFISEM », consultée le 09/09/2021 à http://dcalin.fr/textoff/cefisem_1990.html

21 Circulaire du 2012-143 du 02 octobre 2012, « Organisation des CASNAV », consultée le 09/09/2021 https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm

- Un domaine d'expertise est dédié à l'étude de la scolarisation des publics EANA et EFIV[22] en suivant les affectations, effectifs des publics dans les établissements, mais aussi en élaborant des statistiques de manière à apporter, selon la circulaire « sa contribution au pilotage, aux organisations et à l'évaluation des dispositifs académiques ».

- Une mission de coopération et de médiation : le CASNAV est en effet le médiateur et l'interlocuteur entre les différents acteurs de l'Éducation nationale, mais son travail est aussi d'assurer la communication entre « les services académiques départementaux, les communes et les services sociaux afin de lutter contre la non-scolarisation et l'absentéisme. »

- Enfin, c'est un centre de ressources et de formation qui prend à charge la formation des enseignants et la mise à disposition de ressources, de documentation et d'outils pédagogiques à destination des enseignants.

Les CASNAV sont en charge du pilotage national, avec une attention portée aux conditions de scolarité des EANA et EFIV et la création de réseaux nationaux qui diffusent des ressources utiles à la prise en charge des publics concernés, mais aussi du pilotage académique, avec la mise à disposition « des moyens humains et matériels nécessaires à l'exercice de ses missions, en fonction du contexte académique » (circulaire n°2012-143 du 10 octobre 2012). Ce sont donc les CASNAV qui s'occupent de l'implantation de dispositifs d'accueil et de scolarisation que sont les UPE2A et UPE2A-NSA sur le territoire.

2.4. Le cas des Mineurs Non Accompagnés âgés de plus de 16 ans

Le public auprès duquel je suis intervenue est largement composé d'élèves sans membres familiaux sur le territoire et âgés de 16 ans et plus. Cela implique donc des spécificités dans leur prise en charge et l'accompagnement proposé. Des précisions sont à apporter pour saisir les enjeux de scolarité qui s'ensuivent.

2.4.1. Qui sont les Mineurs Non Accompagnés ?

Les MNA (Mineurs Non Accompagnés), auparavant appelés Mineurs Isolés Étrangers (MIE), sont des mineurs arrivant sur le territoire, « privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille » rappelle le site du Ministère de la Justice[23]. En raison de cette situation, ils relèvent de la protection de l'enfance et sont sous l'autorité des départements. Coron (2018) insiste sur le fait que les mineurs sont toujours sous la

22 Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

23 Ministère de la Justice, article "Mineurs Non Accompagnés », consulté le 09/09/2021 à http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/mineurs-non-accompagnes-29870.html

présomption de minorité lors de la phase de mise à l'abri, et que dans ce cadre, ils bénéficient, au même titre que les mineurs non étrangers, des mêmes droits de protection. De cette façon, « En cas d'urgence et lorsque le représentant légal du mineur est dans l'impossibilité de donner son accord, l'enfant est recueilli provisoirement par le service qui en avise immédiatement le procureur de la République » (Coron, 2018 : 9).

En Isère, un compte-rendu rédigé par l'ADA[24] (Accueil Demandeurs d'Asiles) rend compte d'une augmentation du nombre de mineurs isolés sur le département en 2017 et 2018, avec 17 022 jeunes, suivi d'une baisse en 2020 en raison de la crise sanitaire, passant à 9500 jeunes mineurs dans l'ensemble du département. Le public MNA est très régulièrement le public concerné des UPE2A NSA. On constate sur l'ensemble du territoire une hausse chaque année du nombre d'arrivées de mineurs isolés. Beaucoup de ces jeunes sont issus de pays d'Afrique de l'Ouest (Sénégal, Guinée, Mali, Côte d'Ivoire, etc.).

D'après Etiemble et Zanna (2013), c'est principalement à la fin des années 1990 que l'on retrouve de plus en plus de mineurs isolés en France, et il faudra attendre les années 2000 pour leur garantir un statut juridique. Du fait de leur minorité et de leur isolement, ces mineurs sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Les motivations de ces jeunes à migrer sont diverses, et soucieux de pouvoir les accompagner au mieux, une typologie de leurs raisons d'arrivées a été réalisée par ces mêmes auteurs en 2013. Une telle typologie peut se révéler être déshumanisante, elle est cependant utile afin de pouvoir comprendre les contextes et motifs familiaux des jeunes et leur assurer une meilleure prise en charge. Ils recensent alors :

- les mineurs exilés : jeunes « demandeurs de protection » qui fuient leurs pays pour des raisons politiques et sociétales telles que « les guerres, les conflits ethniques, les activités politiques dissidentes des proches, l'appartenance à un groupe social minoritaire et discriminé ».

- les mineurs mandatés : travailleurs, étudiants ou initiés, ces mineurs ont été poussés à venir en Europe pour trouver un travail afin d'aider leurs familles restées dans leurs pays ou poursuivre des études pour concrétiser des ambitions professionnelles.

24 Site ADA, article « Réunion au conseil départemental pour une information sur les évolutions du dispositif MNA en Isère », consulté le 09/09/2021 à https://www.ada-grenoble.org/2021/01/28/reunion-au-conseil-departemental-pour-une-information-sur-les-evolutions-du-dispositif-mna-en-isere/#:~:text=Rappel%20des%20effectifs%20depuis%202015%20en%20France%20et%20en%20Is%C3%A8re.&text=Les%20donn%C3%A9es%20chiffr%C3%A9es%20du%20nombre,raison%20de%20la%20situation%20sanitaire.

- les mineurs initiés : personne chez qui le voyage est synonyme de rite de passage, volonté d'émancipation du cocon familial.

- les mineurs exploités : jeunes qui sont exploités dès le pays d'origine et forcés à immigrer pour ces raisons (prostitution, ateliers clandestins, etc.).

- les mineurs fugueurs : jeunes qui fuient leurs familles pour des raisons de maltraitance.

- les mineurs errants : jeunes qui « vivent dans la rue, conséquence d'un éloignement progressif de la cellule familiale et d'une forte sociabilité avec des pairs en rupture de ban. ».

- les mineurs rejoignants : ils immigrent afin de rejoindre un proche ou un parent. On retrouve alors plusieurs profils :

  - les mineurs envoyés : alors que sa famille immigre en pays d'accueil afin d'organiser sa venue, le jeune immigre pour les rejoindre.

  - les mineurs confiés : jeune qui est confié par sa famille à des membres de la famille ou proches qui résident dans un autre pays.

  - les mineurs successeurs : ils sont eux aussi « à l'initiative du « regroupement familial » avec un parent ou un membre de la famille », et reproduisent des schémas de déplacements initiés par leur entourage.

  - les mineurs aspirants : jeunes « cherchant à se réaliser à travers la migration en tant qu'individu. ». Profils proches des mineurs mandatés initiés, ils semblent cependant plus être motivés par des raisons personnelles que sous la pression du joug familial. Motivés par des raisons politiques, ils cherchent à « s'émanciper du milieu familial et de la société d'origine. »

Coron explique aussi que lors de leur arrivée en France, les mineurs allophones « peuvent se retrouver plusieurs semaines, voire plusieurs mois dans un état de stress aigu et d'hyper vigilance. » (2018 : 10) en raison de la difficulté de leur parcours migratoire, parfois traumatisant, souvent déshumanisant (Coron, 2018). Cela donne naissance à un sentiment d'insécurité et de vulnérabilité quant aux décisions administratives qui auront lieu une fois sur le territoire d'accueil, mais aussi face à l'incompréhension de la langue ou des écarts culturels. Il est donc nécessaire de mettre en avant leurs droits, les jeunes n'étant pas toujours en mesure de les exercer seuls, et la scolarisation en fait partie.

2.4.2. Procédure d'accueil et de scolarisation

Alors que la scolarité des élèves allophones de moins de 16 ans est obligatoire, il fut un temps où des contraintes s'imposaient aux EANA de plus de 16 ans. En effet, ils ne relevaient plus de l'obligation d'instruction, qui n'était alors valable que jusqu'à 16 ans, comme le stipulait la circulaire de 2012 : « les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe. ». Cependant, la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019[25] pour une école de la confiance, revient sur cet aspect et met en place une prolongation de l'obligation d'instruction par une « obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans » visant à lutter contre le décrochage scolaire (article 15). Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes doivent veiller au respect et à l'application de cette loi, en collaboration avec l'Éducation nationale, les CIO (Centres d'Information et d'Orientation), les missions de luttes contre le décrochage scolaire (MLDS), Pôle Emploi, etc.

Les MNA relèvent de cette obligation de formation tout comme les autres jeunes du même âge. Dans cette optique, un suivi est organisé de manière à les positionner dans des établissements qui correspondent à leurs besoins, et visant surtout à appliquer leurs droits fondamentaux à une scolarisation et une prise en charge.

À leur arrivée sur le territoire, les jeunes sont sous la responsabilité de l'ASE qui a pour mission de réguler leur situation administrative et de leur assurer un hébergement et une prise en charge financière. L'ASE les signale alors au Procureur de la République, qui ouvrira une enquête pour évaluer la situation du jeune et reconnaître, ou non, sa minorité : « Des « tests osseux », examens de dentition et examens radiologiques (très controversés et souvent variables selon l'origine ethnique de la personne concernée) sont entrepris. Ils font foi, parfois même en dépit de documents d'état civil attestant de la minorité. »[26]. Une fois la minorité reconnue, on procède pour la scolarisation aux tests réalisés par le CASNAV, procédure identique que le jeune soit MNA ou simplement allophone nouvellement arrivé. « Pour entrer dans un collège ou un lycée dépendant de l'Éducation Nationale tou·te·s les jeunes nouvellement arrivé·e·s en France doivent passer une double évaluation en français et

25 Site Legifrance, Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, consulté le 09/09/2021 à https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/

26 Site ATD QUART MONDE, article « Mineurs Isolés Etrangers (MIE): quels sont vos droits ? Consulté le 09/09/2021 à https://www.atd-quartmonde.fr/mineurs-isoles-etrangers-mie-quels-sont-vos-droits/

mathématiques au Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage (CASNAV) »[27]. Cette évaluation détermine à la fois le niveau de langue à l'oral et à l'écrit mais aussi le niveau scolaire de l'élève afin de lui attribuer une classe en fonction de son âge et niveau. Lorsque les jeunes sont francophones, un rendez-vous avec le CIO est de mise afin de procéder à un entretien d'orientation et d'un second test de niveau. À la suite de cet entretien, le CIO émet des propositions d'affectation, ensuite assurées par la DSDEN[28], qui fera le lien entre le référent ASE, le responsable légal de l'élève et le chef d'établissement[29]. Étant donné l'absence de membres familiaux sur le territoire, le représentant légal de l'élève est généralement un membre de l'organisme auprès duquel est confié le mineur. Sur l'Académie de Grenoble, la circulaire académique préconise pour ces jeunes un accueil prioritaire dans « les UPE2A lycées ou les dispositifs de la MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) existants dans le bassin de formation, qui peuvent répondre à des profils différents (peu ou non scolarisés antérieurement, débutants en français, non débutants en français…) » (Circulaire Académique du CASNAV de Grenoble, 2020[30]). C'est à l'issue de cette décision que le jeune peut se retrouver en UPE2A (NSA ou non), en troisième ou seconde voire dans une formation qualifiante comme le CAP. Cette scolarisation est indispensable pour les jeunes, puisqu'elle détermine leur avenir sur le territoire. En effet, le site Infomie[31] (2016) rappelle que :

> « l'accès à l'éducation est d'autant plus important pour les mineurs isolés étrangers que le fait de poursuivre une formation est un des critères pris en compte dans le cadre des demandes de régularisation de leur situation administrative à la majorité, ainsi que pour l'octroi d'une éventuelle Aide Provisoire Jeune Majeur ».

Cette scolarisation sert aussi à justifier leur inclusion dans le pays d'accueil, en prouvant leur maîtrise de la langue et leur volonté d'insertion dans le monde professionnel.

3. L'inclusion des EANA et les perspectives didactiques liées à ce public

L'inclusion scolaire est, comme je viens de l'énoncer, un mot d'ordre à appliquer tout au long de la scolarisation des EANA. Mais quelles sont les perspectives didactiques

27 Dossier issu du site Infomie, consulté le 09/09/2021 à https://www.infomie.net/IMG/pdf/autonomie-guide-fiche6.pdf
28 Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
29 Circulaire académique CASNAV de Lille relative à l' « Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille », consulté le 09/09/2021 à http://casnav.ac-lille.fr/vous-etes-cop/circulaire-academique-casnav-lille-070219.pdf
30 http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2020/10/Circulaire-2020-74.pdf
31 Site InfoMIE (Centre de ressources sur les Mineurs Isolés Etrangers), rubrique « Accès des mineurs isolés étrangers à la scolarisation », consulté le 09/09/021 à https://www.infomie.net/spip.php?rubrique205

associées à ce pré-requis ? Comme pratiquer et favoriser l'inclusion dans le contexte de l'UPE2A-NSA ?

3.1. Les conditions de l'inclusion scolaire

S'il y a une nécessaire hétérogénéité du public, particulièrement dans ce cadre particulier qu'est l'UPE2A-NSA et l'enseignement auprès du public MNA, il est légitime de s'interroger sur les conditions de l'inclusion scolaire, d'autant plus que l'école semble être, selon Lemaire, « un lieu privilégié d'intégration pour ces jeunes migrants » (2009 : 22).

Le modèle de l'UPE2A « classique » se pose, dans son organisation, comme un modèle d'inclusion puisqu'il est supposé garantir une prise en charge des besoins particuliers du public tout en ayant pour objectif une inclusion totale en dispositif d'accueil durant son parcours. Or, comme nous avons pu le voir précédemment, le modèle de l'UPE2A-NSA est lui considéré comme un modèle « d'exclusion » selon Cherqui et Peutot (2015) par son organisation qui ne propose parfois pas de temps d'inclusion, selon les décisions des intervenants. Cependant, il est bon de rappeler que l'inclusion des élèves fait partie des enjeux majeurs d'une scolarisation en France. De plus, comme nous avons pu le voir plus haut, l'inclusion du MNA, qui passe par la scolarisation et la maîtrise du français, est un pré-requis à la demande de régularisation des mineurs isolés. « Langue et école entretiennent donc des rapports d'interdépendance. » (Lemaire, 2009 : 22).

3.1.1. Intégrer ou inclure en terrain éducatif?

Un détour terminologique s'impose afin de saisir la différence entre les termes « intégrer » et « inclure » dans le champ de l'éducation. L'intégration pourrait être définie comme un processus qui pousse la personne concernée à s'adapter au groupe dans lequel elle est, vers lequel elle tend. « L'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, p.ex.) ; elle s'oppose à l'approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement. »[32] . En situation d'intégration, « C'est d'une certaine manière à lui [l'élève] de se préparer, de faire les pas nécessaires. C'est l'élève qui fournit les efforts d'adaptations. » (Cherqui et Peutot, 2015: 57). Or, dans le modèle d'une école inclusive, c'est à l'école d'aller vers l'élève, en lui proposant un guidage, mais aussi en tenant compte de ses compétences et différences face aux autres élèves et en les utilisant pour avancer. Cherqui et Peutot parlent de la mise en

32 Définition issue du site CSPS, consulté le 09/09/2021 à https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2

place d'un « étayage nécessaire pour permettre à l'élève de réussir comme les autres élèves. » (2015 : 57). Nous pouvons alors nous questionner sur les choix établis par l'école française, qui tendent plutôt vers le modèle d'intégration quand on pense aux valeurs républicaines qui sont, encore plus présentement, ramenées aux goûts du jour, et notamment au péril de « l'égalité des chances », comme en témoignent les choix établis par le gouvernement : suppressions de classes, non-renouvellement de postes, classes surchargées, multiplication des orientations par défaut, etc., mais aussi les dérives du concept de « laïcité », qui tend de plus en plus à supprimer les différences individuelles et l'expression de soi vers une uniformisation des élèves, sous prétexte d'égalité et de neutralité. Ces modèles d'intégration sont douloureux et violents pour les élèves, puisqu'ils les amènent à renoncer à leur identité. L'idée même de considérer les élèves comme « égaux », sur le plan des droits et devoirs est à interroger : on ne peut pas exiger la même chose de tous les élèves lorsque l'on prend en compte les différences de parcours. Mais l'idée n'est pas non plus de procéder à des assignations. Cherqui et Peutot expliquent même que c'est cette vision républicaine de l'école qui pousse cette dernière à ne pas se remettre en question : cette façon de considérer l'école comme un enjeu collectif « […] parce qu'elle est école, [elle] garantit les conditions de la réussite. Ainsi, qui ne réussit pas est en quelque sorte responsable de son échec : l'élève alors n'a pas « bien travaillé » et ne s'est pas soumis aux règles de l'école. » (2015 : 57). Appliquée aux mineurs isolés, l'intégration est même perçue par Lemaire comme une forme d'« instrumentalisation du français et de la scolarisation à des fins politiques liées au contrôle de l'immigration. » (2009 : 22).

3.1.2. L'école inclusive et la personnalisation des parcours

L'objectif serait donc de favoriser une école dite « inclusive », c'est-à-dire une école qui va vers l'élève pour l'élève, qui ne répond pas uniquement à une visée collective : « Ce que l'école inclusive introduit, de manière forte, c'est l'idée du droit de l'enfant à une éducation, à une liberté de choix sans prédétermination. » (Cherqui et Peutot, 2015 : 58). Dans un objectif d'inclusion, l'école se doit aussi de s'occuper de l'accueil des élèves et de leurs bonnes conditions de vie. En effet, une situation de vie vulnérable peut influencer de manière critique la poursuite de la scolarité de l'élève, et ne pas lui laisser l'espace mental nécessaire à un apprentissage, comme l'indiquent Cherqui et Peutot : « […] l'expérience montre que la fragilité sociale demeure un élément qui ne favorise évidemment pas une scolarité stable. On n'apprend pas dans n'importe quelle condition, et les contextes

d'apprentissage déterminent la qualité et la solidité des acquis. » (2015 : 60). La situation des MNA doit être prise en charge par l'institution et ses représentants. C'est aussi cela l'école inclusive : se soucier des situations des élèves et proposer des solutions ou des adaptations de façon à les amener vers la réussite scolaire.

L'inclusion implique, d'un point de vue pédagogique, la mise en place d'un cadre souple d'apprentissage, dans lequel les élèves peuvent évoluer à leur rythme, autrement appelé la personnalisation des parcours, avec notamment la différenciation pédagogique, dont nous élaborerons une définition plus complète dans le quatrième chapitre de cette partie. La personnalisation des parcours a pour objectif d'accompagner chaque élève vers la réussite en s'adaptant à son niveau mais surtout en se basant sur les compétences de chacun pour concevoir un enseignement qui correspond à leurs besoins. On proposera alors dans ce cadre une variation des outils mis en place, un travail sur les stratégies d'apprentissage des élèves de façon à ce que chacun puisse avancer à son rythme tout en étant inclus dans le cadre collectif de la classe. Adami (2020) ainsi que Cherqui et Peutot (2015) relèvent que régulièrement, l'hétérogénéité intrinsèque de la classe de langue constituée d'élèves migrants est gérée par la constitution de groupes de niveau. Pour Adami (2020), cette disposition n'est pas gérable d'un point de vue matériel puisqu'elle nécessiterait plus de moyens pour sa mise en place : personnels pédagogiques, conditions d'accueil, heures de formations, emplois du temps des apprenants, etc. Ensuite, elle n'est surtout pas souhaitable d'un point de vue didactique : il faut plutôt songer à créer et renouveler les organisations et les prises en charge au sein du groupe classe, car c'est par l'acceptation des différences et des besoins de chacun au sein de la collectivité, et par une proposition de soutien que se créer la véritable école démocratique (Cherqui et Peutot, 2015). Les propositions de séparation aboutissent souvent à la création de catégories stigmatisantes et cloisonnantes. L'accompagnement au sein du collectif permet, à juste titre, de laisser place à l'évolution et ne pas fossiliser les différences des élèves ; « D'une homogénéisation imposée on passe à une hétérogénéité acceptée, source de richesse et de potentialité. » (Cherqui et Peutot, 2015 : 29).

3.2. Perspectives inclusives et enseignement en UPE2A-NSA: Le Français Langue Seconde et le Français Langue de Scolarisation

3.2.1. Le Français Langue Seconde

La notion de Français Langue Seconde (désormais FLS) naît sous la plume de Cuq qui en propose une définition en 1991, reprise par la suite en ces termes en 2002 :

> « Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (Cuq et Gruca, 2002 : 96)

Vigner évoque la perspective de l'enseignement du français comme langue seconde à « des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquels cette langue, sans être une langue étrangère […] n'est pas pour autant une langue familière » (2001 : 3). La naissance du concept de FLS trouve son origine dans les situations d'enseignements du français dans les anciennes colonies françaises : le statut du français est alors particulier et nécessite une remise en question des pratiques d'enseignement. Rafoni insiste sur l'idée qu'il fallait « se dégager de la dichotomie maintenant établie entre français langue maternelle et français langue étrangère » (2007 : 11). De fait, le français n'est dans ces pays pas complètement étranger aux populations locales, régulièrement imposé comme langue officielle, mais il n'est pourtant pas leur langue maternelle (Rafoni, 2007). Il est intéressant aussi de signaler qu'en France, le français a aussi eu ce statut de langue seconde. Vigner mentionne que « la France n'est un pays majoritairement francophone que depuis un siècle, un siècle est demi. » (2001 : 6). On retrouvait à l'époque des lois Jules Ferry (1881-1882), dont l'objectif était l'uniformisation de la langue française sur le territoire, des missions pédagogiques ayant pour intention de diffuser le français dans les régions où les dialectes étaient les langues maternelles des locuteurs (Jacquet-Pfau, 2014). Le FLS renvoie donc à une diversité de situations où le français a le statut de langue seconde, dont l'enseignement en UPE2A et UPE2A-NSA en France fait partie, comme nous le présente Verdhelan-Bourgade :

> « On parle de langue seconde lorsqu'une langue, apprise comme langue non maternelle, a un statut et une pratique dans le pays : pour la France le français est la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante, et celle de l'école. C'est une langue seconde pour tous les étrangers venant s'établir en France, même si c'est la troisième ou quatrième langue qu'ils parlent réellement […]. Cette langue seconde a une fonction de scolarisation. Ce qui lui donne un poids institutionnel très différent de celui du FLE, du fait que la réussite scolaire dépend presque entièrement de la maîtrise du langage. Or, être scolarisé en français, pour un Énaf [élèves nouvellement arrivés en France], signifie apprendre une langue, mais aussi apprendre une nouvelle forme d'école, de nouvelles règles de vie, des connaissances dans des disciplines variées, des

modes de pensée, des façons de raisonner… Cela signifie aussi entrer dans un cursus calibré pour des natifs francophones, ayant suivi de plus une scolarité en maternelle. » (2009 : 48).

On comprend alors qu'il y a une intrication sur le plan à la fois institutionnel et didactique du Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation dans la situation de l'enseignement du français en UPE2A-NSA. D'une part, parce que la maîtrise de la langue influence drastiquement la situation de l'EANA sur le territoire, et surtout parce qu'avant l'apprentissage de la langue se jouent des enjeux de scolarisation et que cela relève à la fois du FLS en terme de statut mais aussi du Français Langue de Scolarisation.

3.2.2. Le Français Langue de Scolarisation

Comme Verdelhan-Bourgade le mentionne, « être scolarisé en français, […] signifie apprendre une langue » (2009 : 48) ; cette langue, le français, contextualisée en situation d'apprentissage, revêt alors la fonction de Français Langue de Scolarisation (ou FLSco). Elle est à la fois la langue de communication dans le cadre scolaire, la langue d'enseignement et la langue d'apprentissage[33]. Le FLSco est défini selon Cuq comme la « langue enseignée/ apprise à l'école assurant un rôle de médiation dans la transmission des savoirs disciplinaires » (Cuq, 2003 : 150). Il convient de parler de FLSco dans « les contextes d'enseignement dans lesquels la langue est à la fois *objet* et *langue* d'enseignement (Verdelhan-Bourgade, 2002, cité par Le Ferrec, 2012 : 38). Il est intéressant de mentionner ici deux enjeux majeurs de l'appropriation du Français Langue de Scolarisation : d'abord, celui de viser l'inclusion, linguistique et sociale, des EANA. Ensuite, celui de gérer « l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves, quel que soit le statut psycho-linguistique de cette "langue" pour les apprenants. » (Le Ferrec, 2012 : 38). La langue de l'école requiert effectivement des compétences de communication différentes de celles de la langue « informelle » : les schémas d'interaction varient, la place de l'écrit est plus importante, on se concentre sur le paratexte et les consignes, les types de documents, etc. Finalement, la langue seconde devient la langue de la scolarisation dans notre contexte (Le Ferrec, 2012).

La problématique du Français Langue de Scolarisation est donc une thématique majeure dont il est important de se saisir en tant qu'enseignant. Or, cet apprentissage du français est souvent peu dispensé dans les dispositifs fermés, Cherqui et Peutot (2015) parlent même plutôt d'un niveau de « sensibilisation » là où il devrait plutôt avoir une place majeure

33 Issu de la présentation de Fuchs, consultée le 09/09/2021 à : http://casnav.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/4_flsco_presentation_demarche-3.pdf

dans les enseignements de toutes les disciplines. Mais surtout, le Français Langue de Scolarisation va de pair avec l'inclusion en classe ordinaire. C'est justement cette condition « qui garantit un contact régulier avec toutes les situations de classe et tous les types de discours scolaires. » (Cherqui et Peutot, 2015 : 22). Le contexte de l'immersion est un facilitateur de l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation car il favorise une exposition régulière au français et ses variations que ce soit du côté de la langue des enseignants ou de celle des élèves (*ibid*.). De plus, il ne devrait pas être perçu comme une difficulté mais plutôt comme un levier car, associé à la personnalisation des parcours, il vient enrichir l'enseignement et l'adapter à chaque élève. Il est donc bon de s'interroger ici sur les dispositifs tels que ceux de l'UPE2A-NSA qui, dans le cadre de mon stage en tout cas, ne font figurer aucun enseignement en inclusion, et se demander comment alors envisager le Français Langue de Scolarisation et la perspective de l'inclusion dans ce cadre.

3.3. L'inclusion confrontée aux réalités de terrain : « les dilemmes de l'inclusion » (Mendonça Dias, 2020)

Certes, les dispositifs en exclusion présentent leurs lots de facteurs improductifs : alors que les enseignants font plutôt le choix de proposer une didactique proche de celle du FLE, les théoriciens réalisent qu'elle n'est pas une didactique adaptée à des perspectives d'inclusion scolaire, puisqu'elle va régulièrement de pair avec l'approche communicative, favorisant le fait que « les élèves doivent d'abord apprendre la langue et la maîtriser dans un contexte de communication sociale en vue d'une intégration en classe ordinaire » (Cherqui et Peutot, 2015 : 28). Or, ces élèves doivent, dans l'urgence de leur situation, maîtriser rapidement la langue de l'école. L'approche du Français Langue de Scolarisation mêle les deux objectifs de l'approche communicative et « vise d'emblée la maîtrise des langages scolaires » (*ibid.*). Or, la didactique du FLE est très régulièrement celle qui est appliquée dans ces dispositifs, les enseignants n'ayant pas forcément soit la formation, soit les ressources ou l'accès matériel nécessaire à l'application d'une approche FLSco. Alors que dans la pédagogie du FLSco, « le professeur de FLSCO doit substituer à une pédagogie du contenu une pédagogie du processus, dans laquelle les activités scolaires tiennent lieu à la fois de finalité et de régulateur du développement cognitivo-intellectuel, linguistique et socio-affectif de l'enfant. » (Chomentowski et Gohard-Radenkovic, 2014 : 59), la pédagogie du FLE se concentre surtout sur la langue comme objet d'étude, sans proposer de réflexivité sur son apprentissage et son utilisation pour l'apprentissage des autres matières scolaires. Il est donc de mise de viser à une complémentarité des deux approches, les envisager comme un

continuum, en combinant des objectifs de FLE (apprentissage de la langue dans une perspective communicative et actionnelle) aux objectifs de FLSco (réflexion sur la langue, métalangue, modes de pensées, etc.)

Une nuance est à apporter sur les choix opérés dans ce cadre : C., lors de notre entretien a pu aborder ses expériences antérieures en tant qu'accompagnante d'élèves allophones en classe ordinaire, et m'a expliqué la violence vécue par ces derniers lors de leur arrivée en classe. Les élèves allophones sont souvent en insécurité langagière, informationnelle et affective, ils ont donc « besoin de temps et de se sécuriser pour se (re)construire en tant qu'apprenant dans une autre langue » (Cherqui et Peutot, 2015 : 28). Sur ce point, il est donc à prendre en compte que les dispositifs fermés proposent ce soutien et apporte un cadre sécurisant pour l'élève, jouant doucement la transition entre l'arrivée sur le territoire et le passage à la scolarisation. Il faut donc envisager des mesures qui soient bienveillantes et veiller à l'élaboration d'un projet personnalisé qui corresponde aux besoins des élèves. Mais surtout, il est bon ici de rappeler le rôle crucial que joue l'établissement d'accueil dans lequel est inséré l'UPE2A-NSA ainsi les politiques éducatives liées. En principe, ce n'est pas sur l'enseignant que reposent tous les rôles et tous les enjeux d'une inclusion. Or, la réalité va très régulièrement dans ce sens, les enseignants et, par extension, les élèves, se retrouvent de façon récurrente confrontés aux difficultés institutionnelles, ce qui génère au sein des dispositifs des disparités dans les prises de décisions et les conditions d'inclusion. Mendonça Dias (2020) relève qu'il y a en effet des « contradictions entre une politique éducative volontaire et une réalité professionnelle et sociale… [qui dépasse] les limites de l'action efficiente enseignante » (2020 : 45).

3.3.1. Réflexion sur la démarche inclusive en UPE2A-NSA

J'aborderai d'abord la problématique entre inclusion ou exclusion directe de l'élève à son arrivée dans l'UPE2A-NSA : Mendonça Dias relève que selon la circulaire de 2012, « la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable […] Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.) ». Néanmoins, cette dite inclusion (dont les conditions d'application ne sont pas abordées) est prise en charge par les enseignants. Pour l'autrice, « L'inclusion est négociée par l'enseignant référent […] avec ses collèges, en salle des professeurs, de façon informelle et parfois assujettie aux relations interpersonnelles, avec l'implication variable du personnel de direction, qui prend le relais

administratif à une proposition pédagogique. » (2020 : 55). J'ai pu noter dans ce sens lors de mon stage l'investissement moral et physique de l'enseignante pour pallier le déficit de moyens et d'accompagnement administratif qui a beaucoup pesé, a fortiori, sur les élèves et leur scolarisation. Mendonça Dias parle même d'un statut marginal des UPE2A-NSA au sein des établissements d'accueil, qui naît par le fait que l'enseignant référent du dispositif est lui-même peu inclus dans l'équipe pédagogique, allant même jusqu'à devenir le seul rouage faisant fonctionner la machine : « [ces professeurs] ne partagent pas ou prou de réunions, ni de formation avec les enseignants du secondaire, ce qui accroît leur spécialisation » *(ibid.*). Cette marginalisation de l'enseignant référent impacte alors les apprenants, qui se retrouvent alors aussi marginalisés *(ibid.)*. Le cas de l'UPE2A-NSA de Vaucanson est d'autant plus singulier que le dispositif ne pratique aucun temps d'inclusion, l'entente entre les enseignants la faisant fonctionner ayant abouti au rejet de toute forme d'inclusion en classe ordinaire, même sur les enseignements du tronc commun tels que les mathématiques ou l'EPS. Cette exclusion complexifie alors les rapports de socialisation, qui seront plus restreints : « Le brassage des cultures et des points de vue induit par la socialisation permet aussi, à l'inverse, de mettre des mots sur certaines formes de racisme ou de mise à l'écart. Ces échanges sont le reflet de sociétés ethniquement très hiérarchisées dont le modèle de différenciation sociale est reproduit à l'école. » (Rigoni, 2017, cité par Mendonça Dias, 2020 : 56). Mendonça Dias insiste sur le fait qu'il est de la responsabilité des enseignants et de l'établissement de structurer les « réseaux interpersonnels » (*ibid.*). Cette séparation a aussi pour conséquence « d'impacter sur le développement de compétences dans les disciplines. » (2020: 56). L'autrice met en relief l'importance pour les élèves NSA d'avoir accès à une diversité de représentation et de discours de façon à créer une impulsion sur le processus d'appropriation : « Pour des élèves ayant peu fréquenté l'école, le travail par mimétisme est un processus d'appropriation qui implique d'avoir des « modèles » sur lesquels s'appuyer et qui font défaut dans le « cocon » de l'UPE2A NSA. » (Mendonças Dias, 2020: 56). Enfin, un autre problème majeur sur lesquels l'inclusion (ou exclusion) a une influence porte sur les enjeux de l'orientation. Mendonça Dias rend compte du manque d'information dont sont victimes les apprenants ; « ils ne connaissaient ni les enjeux, ni les règles d'orientation, finalement assumés parfois par leurs enseignants » (2020 : 56).

Comme nous pouvons donc le constater, l'inclusion est un processus qui implique tous les acteurs et elle ne peut être réalisée que si chacune des parties s'investit dans la tâche. Cependant, on relève trop souvent que l'école, et à plus grande échelle, l'institution, ne prend

pas pleinement en charge ses responsabilités dans ce processus, ce qui pèse sur les enseignants, les contraignant soit à accepter une surcharge de travail et l'accomplissement de tâches qui ne relèvent pas de leurs fonctions, soit à lâcher prise, ce qui dessert les apprenants. On retrouve beaucoup de décrochage scolaire au sein des dispositifs ou de « situation de disparition » (Mendonça Dias, 2020). Le constat de l'autrice, renforcé par mes observations et échanges avec l'enseignante, est le suivant : la responsabilité et la viabilité du dispositif UPE2A-NSA ne peuvent être déléguées à l'enseignant référent seul qui prend en charge la coordination et qui n'a, selon l'autrice, « pas une légitimation réelle, en termes d'heures et de relations professionnelles et qui doit donc adopter un fonctionnement informel dépendant des personnalités de chacun » (2020 : 58). L'enseignant référent ne peut pas remplacer tous les acteurs éducatifs manquants au fonctionnement du dispositif, que ce soit du côté de l'administration, social ou pédagogique. Il ne peut pas non plus travailler seul, sans réunions ou concertations avec le reste de l'équipe pédagogique, sans matériel ou outils, sans programme, sans soutien et accompagnement de la part de l'institution. Malheureusement, c'est le constat qu'opère l'autrice, insistant d'ailleurs sur le fait que « Le risque de mal-être de l'enseignant n'est pas à négliger ni à déconsidérer, compte tenu de sa marginalité dans l'équipe pédagogique et de la difficile gestion des inclusions relatives, différées, voire absentes qu'il doit prendre en charge » (2020 : 58). On tient ici le dilemme de l'inclusion et les tensions entre politiques éducatives et applications sur le terrain.

4. L'orientation scolaire des MNA

L'orientation scolaire des MNA est une problématique centrale de l'enseignement en UPE2A-NSA. Comme je l'ai introduit en première partie, les élèves inclus dans ce dispositif disposent d'un an pour préparer leur orientation, c'est-à-dire qu'ils doivent en une année comprendre le système scolaire et professionnel français, découvrir des métiers, envisager des choix de carrières, saisir leurs vœux d'orientation et réaliser leurs inscriptions. Une fois les tests CASNAV et CIO réalisés, les jeunes sont soit orientés directement dans une filière professionnelle (CAP, Bac professionnel ou BEP par exemple), soit envoyés en dispositif d'accueil type UPE2A. Dans notre cas, les élèves relèvent de ce deuxième parcours. Il y a donc eu un premier choix d'orientation réalisé par la DSDEN (Ruhier, 2014). C'est ensuite à la fin de l'année scolaire que le deuxième choix d'orientation s'impose par la constitution d'une liste de vœux émise en accord entre l'enseignant et l'élève. Là encore, des critères influencent le degré de maîtrise de l'élève sur son choix, comme ses résultats, sa maîtrise du

français, la capacité d'accueil de l'établissement. La circulaire de 2012 fait mention de préconisations concernant l'orientation des EANA +16 à la fin du dispositif, comme le fait de « considérer les capacités des élèves dans leur globalité et non seulement leur niveau en français » (Ruhier, 2014 : 18).

Les orientations au sein de parcours professionnalisants sont souvent privilégiées par les jeunes, car elles leur permettent une insertion rapide dans le monde professionnel et une autonomie financière. Selon le site Infomie (2016) : « La formation professionnelle est l'orientation qui leur donnera plus de chances d'obtenir une prise en charge jeune majeur·e et un titre de séjour à leur majorité, et facilitera leur insertion professionnelle dès l'obtention du diplôme. ». Elles sont donc mises en avant par les enseignants. On remarque donc que l'orientation n'est pas véritablement choisie, mais plutôt ramenée à des projets d'orientation réalisables en fonction de leur situation (Ruhier, 2014). Une « orientation par défaut », comme me l'a confié IO lors de notre entretien. Cherqui et Peutot mettent en lumière la difficulté d'évaluer le niveau de l'élève, sans compter sur la problématique de la confusion entre niveau scolaire de l'élève dans les disciplines et niveau de langue, ce qui aboutit à des procédures d'orientation qui vont régulièrement à l'encontre des choix des élèves (2015). À ce point s'ajoute celui de l'orientation dans les voies les moins demandées, causée d'une part par l'intrication entre niveau linguistique et niveau scolaire et, d'autre part, par le fait que certaines voies, plus prisées par les francophones natifs, empêchent les jeunes non accompagnés d'y accéder, ces derniers se retrouvant très souvent dans des filières moins demandées. Les auteurs cités auparavant mentionnent qu'on ne tient pas compte de « l'évolution progressive du niveau linguistique dans la très grande majorité des cas : d'où une orientation qui était plutôt une antichambre de la déscolarisation » (Cherqui et Peutot, 2015 : 65). Ils questionnent aussi le rôle que joue AFFLENET[34] dans l'équité de l'orientation : les procédures étant automatisées, elles peuvent, selon les auteurs, défavoriser les élèves aux besoins spécifiques. D'autres obstacles se mettent sur la voie de l'orientation des élèves allophones et les empêchent d'avoir accès à une orientation pleinement choisie : le manque de temps, le niveau linguistique, les compétences scolaires, la situation sociale et familiale et enfin la confrontation des élèves à leurs représentations des métiers (Ruhier, 2014). Dans le cadre de mon stage, un autre obstacle que j'ai pu identifier fut celui du manque d'informations dont dispose le public pour pouvoir effectuer un choix en pleine conscience. En effet, « compte tenu de leur âge, de leur pays d 'origine, de leurs compétences

34 AFFLENET (Affectation des élèves par le Net) est un logiciel informatique d'affectation de vœux d'orientation pour les classes de 3ème.

linguistiques en français, en littératie, de leur bagage scolaire, de leurs expériences socioculturelles, du manque de connaissances ou de connaissances erronées sur le contexte socioculturel français, les MNA présentent une vulnérabilité informationnelle importante, tant d'un point de vue linguistique que cognitif, dans la compréhension et l'appropriation de leur nouvel environnement socio-culturel avec lequel ils ne sont pas familiers. » (Estève, 2019 : 4).

Ce troisième chapitre proposant de contextualiser le public et les enjeux liés à sa scolarisation a mis en évidence des notions essentielles et favorisé une compréhension plus fine de concepts comme l'orientation ou l'inclusion s'appliquant au cas des EANA-NSA, me permettant ainsi de proposer un projet solutionnant une partie de ma problématique portant sur le public et la thématique. Il est temps à présent de s'attarder sur la pédagogie appliquée à ce contexte.

Chapitre 4. La différenciation pédagogique

La problématique de ce mémoire porte sur l'application de la pédagogie différenciée comme moyen de se saisir de l'hétérogénéité de niveaux et de profils dans la classe. Je vais aborder cette notion, d'abord en la définissant et en la replaçant dans son cadre historique et contextuel, puis je ferai le recueil des finalités et des objectifs d'une telle pédagogie. Ma dernière partie portera sur sa mise en place dans un cours de langue.

1. Une définition de la pédagogie différenciée

1.1. Naissance et histoire: aux origines de la différenciation pédagogique

Alors que le concept de différenciation pédagogique semble être récent, David et Abry expliquent que certaines réflexions à son sujet apparaissent déjà chez des philosophes comme Platon ou Aristote, ayant à cœur la volonté de valoriser « une éducation en accord avec la nature de l'enfant. » (2018 : 26). Il s'agit, lors de la mise en place d'une telle pédagogie, de s'adapter à des classes au niveau hétérogène de manière à proposer un cours, des contenus, des supports, un agir professoral différencié en fonction des niveaux des apprenants. La différenciation pédagogique se met en place dans des classes multi-niveaux afin de correspondre aux besoins de chacun. Comme le soutiennent les autrices, « la différenciation pédagogique naît d'une volonté double : remettre en question un mode de transmission du

savoir (l'autorité absolue du maître) et tenir compte des différences de chacun. » (2018 : 26). Un concept présent dans le champ de la philosophie, mais que l'on retrouve aussi en sociologie, psychologie et en sciences de l'éducation. Mais quand est née une telle pédagogie ? Et surtout, quelles raisons ont poussé les enseignants, ou « maîtres », à proposer une réflexion sur son élaboration ?

1.1.1. Le XX^{ème} siècle et la création du collège unique

Au XX^{ème} siècle, une loi née en France de cette volonté de regrouper des élèves de tous horizons, populaires, prolétaires ou bourgeois, avec la conviction qu'il est nécessaire de « doter les collégiens d'un bagage scolaire identique »[35] : c'est la Loi Haby du 11 juillet 1975, qui « instaure le collège unique, le soutien scolaire et le choix d'options » (David et Abry, 2018 : 28). Cette loi a pour finalité d'homogénéiser les contenus pédagogiques et d'ouvrir l'enseignement à tous les enfants d'une même classe d'âge. Effectivement, avant la création du collège unique, l'enseignement primaire et secondaire n'était pas des étapes successives mais parallèles : les élèves pouvaient s'orienter vers l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement dispensé dans les lycées de la sixième à la terminale et les centres d'apprentissages (Vie Publique : 2019).

Cependant, cette loi va faire naître peu à peu une tension entre cette homogénéisation de contenus et l'inévitable hétérogénéité des élèves. Ce même site mentionne d'ailleurs qu'en passant par la suppression des filières, « [le collège unique] appauvrit les programmes et répond principalement à un souci de réduction des dépenses d'enseignement. » (2019). Mais la difficulté principale réside en l'hétérogénéité de niveau scolaire et d'origine sociale des élèves. Ainsi, Louis Legrand, ancien directeur de l'Institut Pédagogique National, propose la mise en place de ce qu'il appelle la différenciation pédagogique, de façon à répondre à l'échec scolaire croissant. Elle est dans ce cadre définie comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1995, cité par David et Abry, 2018 : 28). Par la suite, la pédagogie différenciée deviendra une prérogative en termes d'éducation et figurera dans certains textes officiels comme la loi d'orientation de juillet 1989 et plus tard, la loi d'orientation de 2013. Yann explique que cette pédagogie « va rapidement de pair avec l'usage des compétences (connaissance, capacité, comportement), accompagnant les tâches et les apprentissages des élèves, poussant les enseignants, avec peu

35 Site Vie publique, article « Le débat sur le collège unique » (2019), consulté le 09/09/2021 à https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique

d'indications pratiques, à entreprendre cette marche vers l'émancipation de tous, peu importe les profils cognitifs. » (2017 : 4).

1.1.2. Les méthodes actives au XIX^{ème} siècle

Du côté des Sciences de l'éducation, on retrouvait, avant même la naissance « officielle » de la pédagogie différenciée par Legrand et la création du collège unique, des enseignants proposant des « concepts essentiels à la différenciation pédagogique […] : l'individualisation des tâches, le souci de l'intérêt des élèves, l'apprenant actif, l'autonomie de l'apprentissage, le travail en groupes, la prise en compte des rythmes différents de chacun, la division du temps didactique, la pédagogie de projet, etc. » (David et Abry, 2018 : 29). Ces enseignants s'inscrivent dans ce qu'on appelle les méthodes actives, qui naissent à la fin du XIX^{ème} siècle. Les premiers essais d'une pédagogie différenciée remontent à Hélène Parkhust qui met en place en 1917 le plan Dalton au sein de son école. Ce plan investit le champ de l'individualisation de l'enseignement suite à une réflexion sur la diversité des stratégies et capacités des élèves. Elle réalise alors des fiches qui permettent aux élèves de travailler à leur rythme en se basant sur un programme commun se déclinant en tâches individualisées (David et Abry, 2018).

Parmi les autres figures majeures qui ont proposé une modélisation de leur pédagogie pour des propositions de travail plus individualisées, on peut nommer Freinet, Montessori ou encore Dewey, pédagogues de la fin du XIX^{ème} siècle qui ont investi le champ de la différenciation en s'interrogeant sur la place de l'élève dans l'apprentissage et sur les facteurs moteurs de motivation et de curiosité (David et Abry, 2018). Freinet propose notamment la création dans sa salle de classe d'outils visant l'autonomisation, avec notamment la mise en place de fiches de travail, appelées aussi « plan de travail ». Montessori instaure, quant à elle, une méthode basée sur la manipulation d'objets visant à développer la personnalité des élèves et leur autonomie, à leur rythme, selon leurs besoins spécifiques. Dewey enfin est le fondateur de la pédagogie par projet ou « learning by doing », c'est-à-dire que selon lui, « les activités manuelles déclenchent les activités intellectuelles » (David et Abry, 2018 : 29). Ainsi, les expériences sensibles et sensorielles des élèves sont placées au cœur des apprentissages, c'est une pédagogie « de l'élaboration des savoirs »[36], pédagogie qui reproduit non seulement des

36 Site Pass-éducation, article « Logique et intérêt – La méthode du Learning by doing par projet de Dewey à Freinet » (2020), consulté le 09/09/2021 à https://www.pass-education.fr/1-3-logique-et-interet-la-methode-du-learning-by-doing-ou-la-pedagogie-par-projet-de-dewey-a-freinet-exemple-dune-mise-en-oeuvre-au-sein-dune-association/

mécanismes de travail en groupe mais aussi, à plus large échelle, une reproduction des mécanismes sociaux au sein de la société.

1.2. De l'importance du collectif dans l'élaboration de la définition

1.2.1. Personnalisation, individualisation, différenciation ?

Alors que nous sommes sur le point de définir le concept de différenciation, il semble important d'apporter un éclairage terminologique sur les notions de « différenciation », « personnalisation », « individualisation », qui peuvent sembler s'avoisiner.

Revenons-en à nos premiers pédagogues mentionnés plus haut. Selon la définition et les critères imposés, ils pratiquent plutôt ce qu'on appelle une individualisation. En effet, les outils créés assurent un suivi de chaque élève, mais cela n'est pas au service du collectif. Or, la notion de collectif se révèle être un incontournable dans la définition de la différenciation : car l'on se place ici dans une salle de classe, espace dans lequel il est important de faire un effort pour aller vers le collectif, s'interroger sur sa place au sein de ce dernier et comprendre les enjeux du travail commun. L'hétérogénéité se définit aussi par cette approche vers l'Autre, cette forme de valorisation des différences (Yann, 2017) qui construit le collectif. Comme Meirieu le précise « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989, cité par Robbes, 2009 : 26).

Un projet mené par Parkhust en 1905 nous informe des risques de l'individualisation et de la nécessité de mener un projet collectif. Après avoir considéré les différentes personnalités des élèves de sa classe et leurs niveaux, l'enseignante décida de supprimer les classes pour tendre vers un modèle de scolarisation par le biais de fiches individuelles : chaque élève remplit les tâches demandées correspondant au profil établi par l'enseignante. Meirieu, dans une conférence tenue en 1996, rend compte des résultats de l'expérience de Parkhust : du côté des avantages, elle relatait déjà de la diminution de la perte de temps et du développement de la capacité d'organisation des élèves. Meirieu, quant à lui, parle aussi d'une forme de « rationalisation de l'instruction par découpage minutieux. » (1996 : 4). Du côté des inconvénients, on note cependant que Parkhust remarquait aussi le caractère enfermant de sa méthode, soutenu par Meirieu : l'élève se voit enfermé dans « une personnalité considérée comme définitive : les « lents », les « moyens », les « rapides » » (Meirieu, 1996 : 4). Elle note aussi qu'une forme de « Taylorisation du travail » se met en

place, avec une attention portée sur le rendement et le temps, et non plus centrée sur le sens et le travail de réflexion de l'élève (1996 : 4).

Cherqui et Peutot différencient alors trois modalités visant à répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves : la personnalisation, l'individualisation et la différenciation.

La personnalisation se définit comme un processus, l'ensemble des « démarches qui [prennent] en compte l'élève en tant que personne. » (2015 : 49-50). Elles vont se mettre en application par le biais de situations éducatives « qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet, avec un intérêt particulier porté sur le développement de son identité et de sa personnalité (2015 : 49-50). Ces démarches de personnalisation sont, comme l'expliquent les auteurs, « au cœur d'un double processus » (2015 : 50). D'abord, un processus d'individuation, qui vise à développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève en tant que sujet, et un processus de socialisation passant par le développement de situations sociales comme la coopération, l'entraide, la solidarité et la bienveillance entre les sujets (2015).

Cherqui et Peutot envisagent alors la définition de la différenciation et de l'individualisation comme « des modes d'organisation pédagogique qui permettent la mise en œuvre du processus de personnalisation » (2015 : 50). Pour Przesmycki, la différenciation « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation des savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 1991 : 10). Alors que la personnalisation définit un processus de considération de l'élève comme sujet, la différenciation et l'individualisation sont les vecteurs qui garantissent cette considération. La distinction entre la différenciation et l'individualisation réside en l'inclusion ou non des besoins de l'élève dans le collectif. On remarque donc que les premiers pédagogues se sont plutôt penchés sur le processus de personnalisation des parcours des élèves, moins par la différenciation que par l'individualisation. Mais le processus de socialisation, caractéristique phare de la différenciation, est relégué au second plan, voire est absent des premières ébauches de la personnalisation des parcours. Le risque d'une personnalisation orientée uniquement sur l'individualisation est de recréer une exclusion là où l'objectif même de l'existence de la pédagogie différenciée réside en sa volonté d'inclure tous les élèves. D'ailleurs, Cherqui et Peutot le mentionnent ainsi :

> « la distinction nette est à faire entre individualisation et différenciation, la première tendant à exclure l'élève de l'activité collective tandis que la seconde cherche à l'inclure. L'individualisation permanente est une forme déguisée d'exclusion mais le recours à cette modalité n'est pas à bannir de façon idéologique : tout dépend de la façon dont elle est mise en place ; ce ne peut être que temporaire, accepté par l'élève, par un contrat didactique explicite, et l'élève peut être autorisé à tout moment à rejoindre l'activité collective si celle-ci s'avère à ses yeux accessible. » (2015 : 51)

À ce stade de la réflexion, nous pouvons alors cerner que la différenciation se définit par la présence d'un groupe, et de l'interaction qui s'y joue. Certes, le groupe marque les hétérogénéités des élèves, mais il aide aussi à les surmonter et s'applique comme le détour obligatoire vers la différenciation.

1.2.2. L'influence des pairs sur le processus cognitif

Alors que l'on comprend la place primordiale du groupe dans la méthodologie d'application de la différenciation, il semble aussi que le groupe joue un rôle au niveau cognitif, c'est-à-dire dans le processus même d'accès au savoir. « Mettre en groupe, c'est valoriser la communication entre les étudiants. […] Un regroupement vise surtout l'enrichissement mutuel, les progrès de chacun grâce aux membres qui le composent. » (David et Abry, 2018 : 54). Comme le soutient Przesmycki « une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif, car elle favorise à la fois l'action et l'échange tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche. » (1991 : 14).

En 1985, Vygotski, pédagogue et psychologue, théorise la notion de « Zone Proximale de Développement » : pour lui, la collaboration entre deux sujets est primordiale car elle permet de dépasser le stade des compétences figées chez un sujet afin d'aller vers une acquisition progressive jusqu'à leurs complètes assimilations, et ce par l'échange entre les deux sujets. Durant l'échange, l'asymétrie des compétences entre les deux sujets se réduit progressivement par le biais d'un sujet jouant le rôle de tuteur. L'acquisition des connaissances se joue donc dans l'espace social et commun des échanges entre les élèves. Bruner, qui s'est attaché à étudier « la nature du processus de tutelle, les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (1983 : 261) développe la notion « d'étayage ». Afin de contribuer à stimuler cette zone proximale de développement et accompagner l'apprenant dans le développement de son autonomie, l'enseignant peut mettre en place une aide appelée « étayage ». Lors d'un échange, le tuteur, c'est-à-dire celui qui connaît la réponse, est en position « haute » par rapport à celui qui ne la connaît pas. Il va donc, par son soutien, guider et stimuler le novice dans la réalisation de sa tâche mais aussi le pousser à « mener à bien une

tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités.» (Bruner, 1983 : 263). Par le biais de la pensée socio-constructiviste, on comprend alors qu'« il y a un lien entre l'interaction, en tant qu'activité sociale, et l'acquisition, en tant qu'activité socio-cognitive. » (David et Abry, 2018 : 56). Ces travaux rejoignent ceux de Piaget, qui démontre que par l'interaction sociale, un « conflit socio-cognitif » (Piaget, 1978, cité par Przesmycki, 1991 : 14) s'élabore entre les représentations du sujet et celles, différentes, des autres avec qui il mène les interactions. Ce conflit aboutit à une décentration amenant l'apprenant à repenser ses représentations, s'ouvrir, et redéfinir son cadre de lecture du monde en tenant compte des représentations d'autrui. (Piaget, 1978, cité par Przesmycki, 1991).

1.3. Émergence de la définition

Nous avons donc pu constater que plusieurs critères sont considérés pour définir la notion de différenciation pédagogique. D'abord, il s'agit avant tout d'une « pédagogie des processus » (Prezmycki, 1991 : 10), c'est-à-dire que par la proposition de plusieurs démarches d'accès aux savoirs, chaque élève trouvera son propre « itinéraires d'appropriation » (*ibid.*). Il revient donc à l'enseignant de varier ses méthodes. Prezmycki cite trois caractéristiques principales d'hétérogénéité :

- cognitive, liée à l'acquisition des connaissances et aux stratégies d'apprentissage des élèves ;

- socioculturelles, liée à la socialisation et au cadre de vie et aux différentes cultures des élèves ;

- psychologiques, qui tient des différentes personnalités, mais aussi de la motivation, rythme et curiosité des apprenants (Prezmycki, 1991).

Par la prise en compte de ces caractéristiques, elle montre finalement que la pédagogie différenciée intervient comme moyen de remédiation à l'échec scolaire, par des motivations d'égalité des chances et de « foi dans les potentialités de l'être humain » (Przesmycki, 1991 : 10-11). Ce n'est pas l'élève qui pose problème, c'est cette vision des élèves comme des êtres uniformes, qui n'ont pas d'identités propres ou qui doivent en tout cas les dissimuler, idéologie républicaine « faussement démocratique » (Przesmycki, 1991: 10), qui vise surtout à gommer les aspérités de chacun et renforcer des écarts institutionnels qui sont présents. Puren revient sur ce postulat en mettant en lumière le fait que la notion d'hétérogénéité renvoie à l'idée que « Les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France

comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de 'gestion de l'hétérogénéité' », (Puren, 2001 : 2) alors que la notion de « diversité » renvoie, quant à elle, à l'idée d'une considération et d'une inclusion des différences dans le processus pédagogiques, comme des « richesses à exploiter » (*ibid.*).

Enfin, il est bon de revenir sur le caractère collectif de cette pédagogie. Que ce soit dans le processus cognitif ou dans les paramètres méthodologiques, il est primordial d'inclure l'élève dans le groupe, dans la collectivité, et de ne pas tomber dans le piège d'une personnalisation centrée uniquement sur l'individualisation des apprentissages au risque d'exclure les élèves du groupe. Différencier, c'est insuffler de chacun dans le collectif.

2. Finalités et objectifs de la différenciation pédagogique : les enjeux d'une telle pédagogie

2.1. Une centration sur l'apprenant

2.1.1. L'approche communicative

Il semble évident de mettre en avant le fait que l'application de la différenciation dans les classes multi-niveaux a pour objectif de prendre en considération l'apprenant, non plus comme un élève passif, qui se retrouve contraint de simplement recevoir l'enseignement, mais plutôt comme un élève actif, qui agit sur les savoirs et leurs constructions (Holec, 1990). Cette remise en cause du rôle de l'apprenant va de pair avec l'évolution des fonctions de l'enseignant. Cette décentration du rôle de l'enseignant, liée à l'émergence de nouveaux courants méthodologiques comme les approches communicatives et actionnelles, implique une nouvelle perception de l'apprenant puisque désormais, « l'enseignant n'est plus celui qui possédait tout le savoir ou qui possédait le seul livre ou document disponible. De nos jours, le centre des processus d'enseignement/apprentissage est l'étudiant. » (Valenzuela, 2010 : 79). Ainsi, la vision surannée de l'apprenant passif est peu à peu remplacée par celle d'un individu actif, libre d'agir sur les savoirs. Un apprenant acteur de son apprentissage donc, ce qui amène à « une extension du concept d'apprenant, puisqu'il est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle.» (Valenzuela, 2010 : 77).

On voit apparaître ces premières considérations de l'apprenant actif, dans le courant de la didactique des langues, avec la naissance de l'approche communicative. Cette dernière naît de la volonté de percevoir la langue comme « un moyen de communication et d'interaction sociale. » (David et Abry, 2018 : 37). On part ainsi du postulat que lorsque l'on communique

avec quelqu'un, on agit sur lui. L'approche communicative propose de voir dans le langage avant tout une interaction, qui prend en compte plusieurs facteurs comme les personnes, le lieu, le temps, etc. (David et Abry, 2018). Ainsi, l'objectif de l'approche communicative est de faire naître des interactions en classe de langue fidèles à celles que les élèves peuvent rencontrer dans la vie de tous les jours, en dehors de la salle de classe.

L'approche communicative opère une centration sur l'apprenant en mettant au cœur de sa démarche ses besoins. Nous pouvons définir par la notion de besoins les objectifs de formation des apprenants, mais aussi les compétences qu'il est utile de travailler pour ce dernier en lien avec sa situation (David et Abry, 2018). Cette notion de besoin est primordiale dans le contexte qu'est l'UPE2A-NSA, puisqu'il est très régulièrement fait mention des « besoins spécifiques » de ce public. La différenciation prend aussi ses racines dans la perspective de centration sur l'apprenant, ce qui « signifie que l'enseignant connaît bien ses étudiants, leurs besoins et leurs difficultés et essaie de s'adapter à la grande hétérogénéité des demandes. » (David et Abry, 2018: 43). Przesmycki rajoute d'ailleurs que l'un des trois objectifs fondamentaux, selon elle, de la pédagogie différenciée, c'est aussi d'enrichir l'interaction sociale, ce qui rejoint ici notre partie sur le processus cognitif développé durant la différenciation, avec notamment les propos de Wallon (1945) exprimant lui aussi le fait que c'est par l'action qu'on développe la pensée : « La pensée naît de l'action et retourne à l'action. » (Wallon, 1945, cité par Prezmycki, 1991 : 14).

2.1.2. L'approche actionnelle

Portée par l'élan de novation que représente l'approche communicative, au niveau des considérations nouvelles des besoins de l'apprenant et de son implication dans le schéma de la classe, une approche s'inscrivant dans la continuité de l'approche communicative et en proposant un approfondissement naît : l'approche actionnelle. Il s'agit dès lors non plus de « seulement parler avec l'autre, mais d'*agir* avec lui. » (David et Abry, 2018 : 44). L'idée est que, par le biais de tâches ou projets qui impliquent la classe en tant que groupe, on demande à chaque apprenant de se constituer en tant qu'individu « actif et solidaire » (*ibid.*). Ainsi, le passage d'une centration sur l'apprenant au groupe implique l'utilisation de la langue cible, et surtout créer de la collaboration et de la coopération entre les apprenants. Cette fonction du groupe comme moteur d'apprentissage se lie à la première partie de ce chapitre sur l'importance du groupe dans la pédagogie différenciée. Les échanges, plus riches, vont aussi amener leurs lots d'obstacles linguistiques, qu'il faudra surmonter par la communication. On

verra alors apparaître dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) le critère de médiation, sur lequel là encore, la pédagogie différenciée s'appuie. Les élèves vont pouvoir se saisir des temps de médiation pour construire ensemble des solutions aux problèmes rencontrés. « L'approche actionnelle, c'est un apprenant en action qui apprend la langue en agissant avec les autres apprenants de la classe. » (David et Abry, 2018 : 45).

Dans le cadre de la formation pour les EANA, la dimension actionnelle est d'autant plus importante qu'il est nécessaire pour ce public d'intégrer dans la dimension langagière la dimension sociale et des objectifs pragmatiques (Adami, 2020). Pour Adami, les apprenants sont déjà immergés en contexte endolingue et impliqués dans une réalité sociale. Il n'y a « pas de décalage entre la formation linguistique, ses objectifs, et la réalité sociale : les trois sont étroitement imbriqués. » (Adami, 2020 : 42).

2.2. Développer l'autonomie de l'apprenant

Une autre des volontés de cette pédagogie est celle d'aboutir à une autonomie relative de l'élève. Déjà présente dans les méthodes actives, et notamment avec les travaux de Freinet ou Montessori, l'autonomie de l'élève devient un véritable enjeu de la différenciation, sans être pour autant si encouragée dans les programmes et les prérogatives de l'Éducation nationale. Cependant, David et Abry expliquent que ce concept est devenu « un concept clé dans la didactique des langues étrangères aujourd'hui. Et il l'est d'autant plus que l'apprenant est invité à travailler souvent seul ou avec ses pairs au sein d'un groupe, comme c'est souvent le cas dans les classes multi-niveaux. » (2018 : 57). C'est en effet une notion devenue aussi une compétence du CECRL.

Il est nécessaire, lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle, d'accompagner l'élève vers une autonomie, certes langagière, mais aussi d'apprentissage : l'aider à trouver ses stratégies, son organisation de travail, de façon à ce qu'il puisse continuer d'apprendre au-delà des cours dispensés. C'est aussi ce que David et Abry appellent « autonomie comme responsabilité de son apprentissage. » (2018 : 58). La pédagogie différenciée met obligatoirement en place des stratégies d'apprentissage de l'autonomie puisqu'elle opère, comme on a pu le voir, une centration sur l'apprenant. « Cette démarche responsabilise l'apprenant et l'engage véritablement par rapport à son apprentissage. Il devient acteur de son propre apprentissage… [car] le savoir […] résulte de la construction par le sujet. » (Bourguignon, 2009 : 55-59, cité par David et Abry, 2018 : 58).

En permettant aux élèves de « prendre conscience de leurs capacités », « prendre conscience de leurs possibilités » et « débloquer leur désir d'apprendre » (Przesmycki, 1991 : 13), la différenciation se fait aussi le vecteur de l'apprentissage de l'autonomie sociale et politique : comme nous l'avons dans la première partie de ce chapitre, la différenciation se construit aussi par les interactions sociales, qui stimulent l'activité cognitive. L'espace classe reproduit et forge des comportements en adéquation face à certaines attentes, que ce soit celles de l'enseignante ou, à plus grande échelle, celles de la société. L'autonomie en classe se construit sur des attitudes et comportements propres au vivre-ensemble. Elle émerge d'ailleurs le plus souvent dans des « pratiques groupales, des situations éminemment sociales et dans des contextes de vie collective » (Hoffmans-Gosset, 2000 : 103). On retrouve ici une articulation entre autonomie sociale développée par la différenciation et les principes et enjeux du Français Langue de Scolarisation qui visent une insertion dans la société et un décodage de l'implicite. Elle est donc vectrice d'une certaine forme d'apprentissage de la vie en société. De ce fait, l'autonomie « doit se concevoir comme une valeur » (Hoffmans-Gosset, 2000 : 65), connotée par « l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité, de la citoyenneté, de la décision consciente » qu'elle sous-tend (*ibid*.). Il semble donc important d'insister sur « le fait que l'école n'est pas un simple lieu d'apprentissage de savoirs mais, tout autant, un lieu d'apprentissage de formes d'exercices du pouvoir et de rapports au pouvoir. » (Lahire, 2005 : 324). L'autonomie s'interprète de ce fait comme une valeur civique. Or, il est fréquent que les pédagogies d'enseignement cristallisent l'autonomie sous sa forme cognitive, résidant dans une façon d'acquérir des savoirs. Lahire (2005) explique qu'il y a deux pôles sur lesquels s'exerce l'autonomie; certes, on retrouve en effet le pôle cognitif résidant dans l'appropriation des contenus, mais l'auteur propose aussi d'aborder le pôle politique, qui consiste en une forme de « responsabilisation des élèves en dehors de toute visée cognitive (le terme « autonome » est associé alors à ceux de « citoyenneté » et de « responsabilité ») (2005 : 333). Il est important de montrer que les lieux d'éducation sont certes, des lieux de transmission de savoirs, mais aussi des lieux de socialisation dont l'objectif réside aussi en la formation « des futurs citoyens actifs » (Lahire, 2005 : 333) et qu'il est pertinent de mettre en place cette pratique de l'autonomie politique afin de faire de la classe un véritable lieu de vie. La méthodologie de la différenciation invite alors à repenser cette autonomie sociale et politique et à s'en emparer.

3. Mise en place en classe de langue

Après avoir dressé une définition et les enjeux de cette pédagogie, il est temps de s'intéresser à sa mise en place dans le cadre de la classe de langue et des particularités propres à la didactique des langues. Mes considérations se sont portées jusqu'à présent sur des aspects « généraux » de la différenciation, applicables dans tous cadres didactiques. Mais qu'en est-il de la classe de langue ? Comment développer l'autonomie, langagière notamment, des apprenants, tout en s'adaptant aux différents niveaux de langue, à l'oral et à l'écrit, des apprenants ? Et quelles sont les particularités de la classe de langue à prendre en compte ?

3.1. Les paramètres à considérer

Comme pour toute séquence pédagogique, la différenciation demande une organisation prenant en compte plusieurs paramètres. Pour Przesmycki, elle demande d'abord de s'organiser sur les préalables nécessaires comme : « le choix des classes et des matières ; l'inventaire des objectifs généraux [...] ; la détermination des dispositifs de différenciation selon le temps disponible et le degré de maîtrise de la méthodologie ; l'élaboration d'un diagnostic initial ; le choix et l'aménagement des structures adéquates » (1991 : 31). Il faudra ensuite, lors de la création de la séquence même, « fixer des objectifs ; préciser les limites de la séquence en temps, normes de réussite à atteindre et place dans la progression pédagogique générale ; effectuer l'évaluation-bilan. » (1991: 31).

3.1.1. Variation et différenciation

Alors que Przesmycki s'attache surtout à analyser la différenciation sous le prisme des sciences de l'éducation, Puren, didacticien des langues, a réalisé une étude de la différenciation avec la mise en place d'une programme européen appelé « LINGUA-A, programme durant lequel plusieurs enseignants de langues, issus de plusieurs pays européens et appliquant la pédagogie différenciée dans leurs classes se sont vus filmer puis analyser par des chercheurs. Ce dernier a alors constaté qu'une distinction s'applique entre deux notions : la *différenciation* et la *variation*. La *variation* consiste en la « diversification des tâches d'apprentissage successives […], mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elle en même temps ou du moins dans le même ordre » (Puren, 2001 : 1) tandis que lorsque la *différenciation* est mise en place, « les élèves vont réaliser des tâches différentes. » (2001 : 1). Alors que pour la variation l'enseignant fixe les mêmes objectifs et propose les mêmes tâches aux élèves en ne diversifiant que les supports ou

consignes, la différenciation elle, implique une diversification des stratégies d'apprentissage de la part de l'apprenant, mais aussi une focalisation sur le niveau des élèves, leurs besoins, leurs profils, et demande aussi à l'enseignant de varier les tâches demandées. Ce n'est que dans ce cas de figure que l'enseignant opère une centration sur l'apprenant « puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (2001 : 2). Il me semble finalement que cette distinction est importante au niveau de l'élaboration de la méthodologie, ces choix étant surtout confrontés aux contraintes du temps dont dispose l'enseignant et de sa formation. Finalement, la variation reste une façon de pratiquer la différenciation dans la classe. Pour Puren, il ne faut pas faire un choix entre les deux concepts, mais plutôt tenter de les combiner, ces derniers se complétant puisqu'il est nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, de conserver la « dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif. » pour reprendre les propos de Puren (2001: 2).

3.2. L'évaluation diagnostique et bilan

Un pré-requis à la mise en place de la différenciation et à la compréhension des degrés d'hétérogénéité des élèves réside en la réalisation d'évaluation ; une évaluation diagnostique, ou « diagnostic initial » (Przesmycki, 1991) à l'arrivée de l'élève, et des évaluations bilans entre chaque séquence, pour cerner les compétences acquises ou non et préparer la prochaine séquence. Le diagnostic initial permet effectivement de collecter des informations qu'elle considère :

> « les plus complètes, les plus nombreuses et les plus précises possibles sur les différentes réussites des élèves dans l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être d'une part, et sur les différences de processus d'appropriation, lors de ces acquisitions, d'autre part » (Przesmycki, 1991: 28).

En classe de langue, et plus particulièrement dans le cadre de la classe d'UPE2A-NSA, cette évaluation diagnostique devra aussi comprendre les critères de scolarisation antérieure et d'exposition à la culture scolaire, ainsi que les niveaux en compréhension orale et écrite et en production orale et écrite en français. C'est à partir de cette base que l'enseignant pourra entamer le processus de différenciation des contenus d'apprentissage. L'évaluation bilan, quant à elle, permet de s'attarder sur les degrés d'acquisition des objectifs fixés en début de séquence. Elle a aussi pour fonction de « réguler » la progression pédagogique établie par l'enseignant, puisqu'elle peut servir de point de départ à la fixation des objectifs de la prochaine séquence, elle « cerne les différences de réussite des élèves » et

elle « a un impact psychologique positif sur les élèves, car ils sont mis en confiance par le repérage précis de leurs acquis » (Prezsmycki, 1991 : 30).

3.3. Différencier les objectifs et les supports

La différenciation impose une réflexion sur la didactisation des supports et le choix des objectifs. Faut-il en effet conserver des objectifs communs, et varier leur accessibilité par la différenciation, c'est-à-dire faire de la différenciation de processus, ou proposer des objectifs différents, et dans ce cas-là mettre en place une différenciation de contenus ? Se pose aussi la question de la variation ou de la différenciation selon Puren (2001) et l'association des deux. Dans ma situation, l'objectif principal de l'enseignante d'UPE2A-NSA consiste à ce que tous les élèves atteignent à la fin de l'année le niveau A1. Cependant, malgré cet objectif commun à la classe, l'enseignante peut élaborer des sous-objectifs différenciés en fonction du niveau de l'apprenant et en considérant son parcours et ses acquis. Dans la mise en place de séquences, l'enseignante conservait régulièrement des objectifs généraux communs à tous, qu'elle déclinait en sous-objectifs, ou objectifs intermédiaires, adaptés à chaque niveau. Étant donné que l'enseignante près de qui j'ai réalisé le stage effectuait surtout cette méthode de didactisation d'un support commun, nous allons donc nous pencher sur cette approche, qui correspond plus à une démarche de *variation* selon Puren (2001). Un des avantages de cette méthode est, selon David et Abry, de gagner du temps « sur le minutage de sa présence dans chaque sous-groupe et sur le temps consacré à la correction des exercices » (2018 : 128). Cette didactisation permet aussi « à l'enseignante de tenir compte du rythme de travail très différent d'un niveau à l'autre » (2018 : 129), ce qui permet d'opérer une centration sur l'apprenant. Un autre objectif est de « développer la compétence socioculturelle ou interculturelle » (2018 : 129), qui met sur un pied d'égalité les apprenants puisque les aspects culturels ne sont pas forcément mieux connus des niveaux les plus forts. Reste la question du document authentique qui est, selon Adami, le type de support à privilégier pour travailler l'écrit auprès du public migrant, mais permet aussi de travailler la compréhension orale s'il y a une préparation en amont, notamment en termes de lexique et de contextualisation (2020). De plus, ce type de document s'adapte au contexte de l'hétérogénéité et des EANA, puisqu'il peut s'attarder sur des thématiques sociales qui concernent les migrants (Adami, 2020). Ce même auteur a par ailleurs établi une liste de critères concernant le choix du document authentique : pour lui, il est important que le document soit ancré dans la réalité sociolangagière des apprenants, tout en se portant le garant

d'une « authenticité sociale » (2020 : 87). Si on favorise le type des documents authentiques que rencontrent les apprenants, on leur permet de se préparer au mieux à la vie en immersion. L'importance de l'accès à la compréhension réside dans la sélection d'informations utiles à sa compréhension. L'objectif n'est pas de tout saisir, mais plutôt de savoir cibler un élément particulier. Cela passe par une progression qui s'adapte à chaque apprenant et une mise en avant des informations paratextuelles ou non-verbales : le contexte dans lequel se situe le document, la mise en page s'il s'agit d'un document écrit, le choix des couleurs et de la typographie, les éléments paraverbaux, etc. (Adami, 2020).

3.4. Différencier les modalités de regroupement

Finalement, l'organisation d'une séquence différenciée implique aussi d'effectuer des choix en termes de modalité de regroupement des élèves, chaque regroupement visant à atteindre des objectifs différents.

On retrouve évidemment le regroupement en classe entière, que l'on utilise pour la mise en commun des résultats d'une activité, ou pour la découverte d'un support, d'une activité, ou autre. David et Abry précisent qu'il permet « la cohésion entre les étudiants » (2018 : 78). En se rejoignant en grand groupe, les étudiants les plus forts adaptent leurs réponses à l'ensemble de la classe, ce qui permet aux étudiants les plus faibles de participer et de répondre aussi, tout en se sentant investis dans le groupe classe. Ainsi, chacun peut participer aux échanges à son niveau, tout en étant exposé à des différences de niveaux qui permettent une immersion dans la langue et une révision des acquis pour certains ou une découverte pour d'autres (2018).

Ensuite, il y a le travail en petits groupes. Ce dernier peut, dans une classe pratiquant la différenciation, se mettre en place de deux façons.

- des groupes de niveaux homogènes : ce regroupement permet de proposer des activités adaptées au niveau de l'apprenant, comme la compréhension orale ou écrite, mais donne aussi la possibilité de renforcer un point découvert en amont, avec l'aide de l'enseignant qui peut les prendre en charge pendant que les autres groupes travaillent en autonomie (2018).

- des groupes de niveaux hétérogènes : cette modalité met en scène le rôle de médiateur et/ou de tutorat entre pairs. En effet, les apprenants les plus forts peuvent avoir la mission de rendre accessible les savoirs aux apprenants aux niveaux plus faibles, créant ainsi

une passerelle entre le savoir dispensé par l'enseignant et son accessibilité. De plus, les apprenants médiateurs sont généralement plus à même d'aider leurs pairs dans la mesure où ils sont dans la position d'apprenant eux-aussi, et sont ainsi plus à même de comprendre les difficultés et problèmes rencontrés par leurs pairs, à l'inverse des enseignants qui sont dans la position de « passeurs de savoirs ». Selon David et Abry (2018), les objectifs de ce regroupement sont multiples : on retrouve l'idée d'une préparation « à la vie en immersion » (2018 : 86), avec une reproduction des interactions telles qu'elles pourraient être en dehors de la classe, ainsi que l'idée de laisser libre court à l'échange plurilingue et à l'élaboration de stratégies d'adaptation. (*ibid*.).

David et Abry proposent aussi de s'intéresser au travail en binôme. Ce dernier peut se réaliser de plusieurs façons. On peut mettre les apprenants en binôme de niveaux proches ou éloignés, voire même par compétences (2018). Pour chaque format, l'objectif est, comme dit précédemment, de renforcer et encourager le tutorat entre pairs, par le processus de reformulation ou d'étayage, et permet à l'élève en position haute, dans le cas d'un binôme de niveaux éloignés, de réviser ses acquis et de les mettre en application au contact d'un autre élève (2018). Dans le cas d'un regroupement en binôme de même niveau, l'objectif est de mutualiser les savoirs et « stimule[r] leur apprentissage » (2018:92).

La dernière modalité de travail est celle du travail individuel. Dans ce cadre, l'un des enjeux majeurs est la pratique de l'autonomie, au travers du développement de stratégies d'apprentissage (2018). Cette modalité encourage aussi l'auto-évaluation et l'amélioration de compétences propres à chaque élève. L'enseignant peut alors apporter son aide en fonction des besoins de l'apprenant (2018).

Au travers de ces différentes parties, mon objectif fut de présenter la différenciation pédagogique, ses aspects philosophiques et ses objectifs pédagogiques ainsi que les modalités de sa mise en place. La prochaine partie s'inspirera des différentes réflexions et propositions didactiques afin d'appliquer la différenciation auprès d'un public NSA. Je présenterai donc mon projet ingénierique et ses résultats en classe d'UPE2A-NSA, afin de confirmer ou non si ma proposition de différenciation est une proposition pertinente appliquée au domaine du français professionnel et auprès du public de l'UPE2A-NSA.

Partie 3

-

Développement des outils, test et analyse

Chapitre 5. Élaboration du projet ingénierique

Après avoir dressé le contexte du stage et présenté les différents éléments théoriques qui ont alimenté tout au long de ma recherche mes propositions pédagogiques, il est temps d'aborder dans le détail le projet proposé. Force est de constater que ce dernier a évolué après plusieurs propositions, et qu'il s'est défini tardivement dans la chronologie du stage. Alors que la problématique et les contraintes émanant du CASNAV se focalisaient principalement sur l'orientation du public en tenant compte de l'hétérogénéité de niveau des élèves et de leur statut NSA, une collecte et une analyse des données récoltées durant ma période d'observation ont su enrichir ma réflexion et apporter des éléments nouveaux de façon à préciser mon projet durant son élaboration. J'aborderai donc dans ce chapitre la présentation des thématiques des séances pédagogiques et les choix que j'ai réalisés tout au long de l'élaboration de mon projet.

1. Présentation des séances

Une fois la thématique du projet clairement définie et validée par ma tutrice, j'ai réfléchi aux thématiques, supports et objectifs à fixer pour chaque cours d'une heure. J'ai pu tester les trois séances en juin, un peu tardivement selon les dates de saisie des vœux, mais des impératifs comme la préparation puis passation du DELF ainsi que l'élaboration de vœux des élèves ont retardé la phase de test des séances. Le lendemain de chaque séance, j'ai distribué un petit questionnaire à destination des élèves afin qu'ils puissent relater leurs impressions sur mes séances selon une échelle de perception allant de « facile » à « très difficile »[37], qui a pu me faire comprendre l'origine de certains problèmes dans mon déroulement. Le projet de la séquence devait se clôturer par une visite du lycée professionnel dans lequel IO travaille, avec en amont la préparation de questions à poser aux enseignants et aux élèves rencontrés sur place. Malheureusement, ce moment de la séquence n'a pas pu aboutir, pour des raisons d'organisation et d'emploi du temps. J'ai essayé durant l'élaboration de ma séquence de tenir compte des différents besoins des élèves, mais la contrainte du temps m'a imposé de revoir à certains moments le contenu d'activités et simplifier l'accès aux objectifs. De plus, le paramètre d'entrer dans la lecture et l'écriture n'a pas été facile à prendre en charge. N'ayant pas de formation sur les principes fondamentaux de l'alphabétisation, j'ai proposé des

37 Cf. annexe n°7 page 171.

exercices à partir de mes observations des exercices proposés par les enseignantes avec qui j'ai pu travailler et ma connaissance, au fil du semestre, du niveau des élèves.

Mon projet final se présente sous la forme de fiches enseignant et fiches élèves en ligne sur le site du CASNAV, mises à disposition des enseignants. J'ai tenu compte de ce paramètre lors du rendu et j'ai veillé à proposer des fiches élèves prenant en compte les trois niveaux pré-définis. Ainsi, il y a un modèle de fiche élève par niveau, allant de l'élève non-lecteur/scripteur à l'élève lecteur/scripteur. Les activités différenciées se proposent donc sur trois niveaux et sont explicitées dans la présentation des fiches enseignant. Afin que les fiches enseignant soient utilisables comme un outil « clé en main », j'ai conçu pour chacune d'entre elles une présentation à la fois du thème travaillé et des niveaux convoqués, mais aussi des objectifs et compétences déclinées selon les cycles du Socle Commun. Un encadré « démarche » est associé à chaque activité de façon à faciliter le guidage de l'enseignant dans l'application des consignes, des questions et de sa posture, et une correction pour chaque niveau est proposée en dessous.

1.1. Thèmes et déroulés des séances

1.1.1. Séance 1

La première séance s'est déroulée le lundi 31 mai lors du cours de Français Professionnel. Le cours durant trois heures, j'ai animé en amont une séance sur le métier de couturier, qui clôturait le chapitre sur le domaine du tertiaire et j'ouvrais alors une nouvelle thématique lors de ma première séance, portant sur l'organisation générale du Certificat d'Aptitudes Professionnelles. Le CAP est composé de quatre unités : les enseignements généraux, les enseignements professionnels/technologiques, les options et les périodes de stage sur deux ans. Partant de cette donnée, j'ai créé une séance dont le but est de découvrir les matières qui composent le tronc commun et saisir la différence entre les matières générales, plus intellectuelles, et les matières professionnelles, plus techniques et manuelles, en découvrant des exemples d'activités réalisées dans ces matières.

Intitulée « L'organisation du CAP », le déroulement prévu fut celui-ci :

Activité	Durée estimée	Objectifs	Modalité de regroupement	Déroulement	Matériel
1 « Découverte du thème »	5 à 10 minutes	Généraux : - Découvrir l'organisation et les matières du tronc commun en CAP - Se constituer un horizon d'attente Lexicaux : - Découvrir et s'approprier les mots nouveaux, les matières scolaires et les axes du CAP - Découvrir les matières qui composent les différents enseignements du CAP Fonctionnels : - Distinction « générale », « professionnelle », « options », « stage » Socioculturel : - Les contenus de la formation en CAP, représentation du système scolaire en France et des concepts liés Transversaux : -Analyser les informations paratextuelles d'un document pour l'identifier et le comprendre	Classe entière	- Description du document par des questions de guidage de l'enseignante - Classification des matières scolaires dans les colonnes	Support projeté au tableau « Les enseignements en CAP »
2 : Compréhension écrite activité différenciée	20 minutes	Généraux : - Faire la distinction enseignements généraux/professionnels/ facultatifs Lexicaux : - les matières scolaires et les axes du CAP Socioculturels : - Représentation du système scolaire en	Groupes de niveaux hétérogènes	- L'enseignante distribue une reproduction du support mais sous forme de tableau. Les matières scolaires sont à replacer dans les bonnes catégories du tableau - L'enseignante donne à chaque groupe un support et les laisse compléter le tableau à partir de ce dernier. - Les élèves selon leurs niveaux découpent et collent les étiquettes ou écrivent les ma-	Tableau « les enseignements du CAP » Support projeté en version papier

		France Aptitude pratique et savoir-faire/ savoir-être : - Écouter et participer à des échanges, - Trier et classer des informations dans un tableau - Travailler en groupe Transversaux : - Sélectionner et classer des informations à partir d'un document authentique		tières dans les bonnes colonnes - correction en classe entière et échange sur le contenu et les difficultés rencontrées	
3 : Vrai ou faux	5 à 10 minutes	Généraux : - comprendre les contenus de chaque discipline et faire la distinction « général » et « professionnel » Lexicaux : les matières scolaires Socioculturels : - Découvrir les contenus de la formation en CAP Aptitude pratique et savoir-faire/ savoir-être : - Écouter et participer à des échanges, -émettre des hypothèses et convoquer les expériences personnelles	Individuelle	- L'enseignant distribue la fiche élève et lit les questions pour les élèves non-lecteurs. - Les élèves, individuellement, entourent les réponses - Correction en classe entière	Fiche élève « Vrai ou faux »
4 : Association activité / matière	10 minutes	Généraux : - Comprendre les tâches associées à chaque matière Lexicaux: - Les matières scolaires Aptitude pratique et savoir-faire/ transversaux :	Individuelle	- Exercice d'appariement matière / activité - Correction en classe entière	Fiche élève

		- Émettre des hypothèses - Trier et classer des informations			
5 : Jeu de questions (prolongement) activité différenciée	Flexible (entre 10 et 15 minutes)	Pragmatiques et fonctionnels : - Stimuler la production orale - Poser des questions à l'oral Grammaticaux : - Poser des questions en « est-ce que » Aptitude pratique et savoir-faire/savoir-être : - Écouter et participer à des échanges - Respecter les schémas d'interaction	Binôme de niveau hétérogène	- L'enseignante explique la consigne puis fait une démonstration avec un élève volontaire - Elle forme des binôme de niveau hétérogène et distribue un jeu de cartes par groupe - Un des deux élèves posent des questions en « est-ce que » et l'autre répond oui/non jusqu'à ce que son binôme ait deviné la matière piochée .	Jeu de cartes/étiquettes « Matières scolaires »

1.1.2. Séance 2

La deuxième séance s'est déroulée en même temps que la troisième, le lundi 7 juin, afin de suivre la progression de mon projet. Une fois de plus, C. m'a laissé les trois heures du cours de Français Professionnel pour dispenser mes séances. Ce cours concerne la matière nommée chef-d'œuvre, dans laquelle les élèves devront réaliser, seul ou en groupe, un projet sur deux ans. Il est évalué tout au long de sa réalisation et doit être présenté à l'oral à un jury à la fin du CAP. Le point central de cette matière est la pluridisciplinarité, puisqu'elle associe des enseignants de matières générales et technologiques ainsi que plusieurs disciplines lors de sa réalisation. Lors de cette séance, je me suis concentrée sur les aspects culturels du chef-d'œuvre ainsi que sur la présentation d'un chef-d'œuvre par une élève en vidéo. Voici le déroulement de la séance :

Activité	Durée estimée	Objectifs	Modalité de regroupement	Déroulement	Matériel
1 : Découverte du thème	10 minutes	Généraux : - Définir la notion de chef-d'œuvre Culturels et interculturels : - Faire découvrir des chefs-d'œuvre du monde et aborder les domaines artistiques - Partager les connaissances culturelles des élèves, Lexicaux : - les activités artistiques Transversaux : - Émettre des hypothèses / confronter son point de vue - Poser des questions et interagir - Parler de soi et de ses goûts	Classe entière	- L'enseignante propose aux élèves de définir « chef » et « œuvre » - Projection de chefs-d'œuvre dans différents domaines artistiques (peinture, architecture, sculpture etc.) - Découverte du vocabulaire : peinture, architecture, etc. - Partage de chefs-d'œuvre selon les élèves	Images de chefs-d'œuvre dans le monde
2 : Compréhension orale activité différenciée	15-20 minutes	Lexicaux : - Introduction et appropriation des mots de vocabulaire : D'abord, ensuite, après, pour finir. - lexique matières scolaires Pragmatiques (discursifs et fonctionnels) : - Discerner les différentes étapes du récit et établir une progression - Situer un événement dans une progression -Travailler l'ordre chronologique à partir d'une frise	Classe entière en réception et individuelle en production	- L'enseignante fait visionner la vidéo deux fois : une première fois sans pause puis avec. - L'enseignante pose des questions de compréhension en ciblant le niveau des élèves à l'oral (débutant / intermédiaire / confirmé)	Vidéo présentation du chef-d'œuvre d'une élève en CAP Pâtisserie

3 : Chronologie et progression du discours activité différenciée	20 minutes	Grammaticaux : - S'approprier les connecteurs temporels à l'écrit en contexte Orthographiques : - Savoir copier et réécrire les connecteurs en contexte Pragmatiques (discursifs et fonctionnels) : - Établir une progression d'après un modèle - Remettre dans l'ordre des événements - Comprendre la progression du discours - Situer un événement dans une progression Transversaux : - Travailler en groupe - Être autonome	Classe entière Groupe (3/4 élèves) de niveaux différenciés	- L'enseignante lit un corpus qui reprend la progression de la vidéo et y insère des connecteurs temporels - Les élèves établissent à l'oral des hypothèses sur l'ordre des étapes et proposent un autre récit à l'oral en utilisant les connecteurs temporels - Composition des frises chronologiques reprenant le corpus en groupe - Les groupes répondent aux questions sur les matières scolaires toujours à partir de la vidéo	Corpus de phrases Frise chronologique Fiche élève
4 : Résumé du chef-d'œuvre en CAP (compréhension orale) activité différenciée	10 à 15 minutes	Linguistiques : - Lire / écrire / Recopier des mots en contexte / Faire des phrases Lexicaux : les matières scolaires et l'organisation de la matière Chef-d'œuvre Pragmatiques : - Comprendre les modalités de la matière scolaire Transversaux : - Autonomie - Trouver des informations ciblées	Individuelle	- L'enseignante fait visionner une courte vidéo (deux fois) - L'enseignante met sur pause avant chaque réponse pour les non-lecteurs/scripteurs et laisse les autres répondre en autonomie - Correction en classe entière	Vidéo « Le chef-d'œuvre en CAP »

1.1.3. Séance 3

La dernière séance s'est déroulée à la suite de la deuxième, après la récréation. Dans cette séance, j'ai choisi d'aborder la matière Prévention Santé Environnement (PSE), une matière qui selon ma tutrice et IO, pose des difficultés aux EANA de manière générale et aux NSA en particulier. Il s'agit, là aussi, d'un enseignement spécifique aux formations professionnalisantes, qui se destine à former les apprenants sur les questions de santé, d'environnement, de prévention, des risques au travail mais aussi sur la consommation. Étant donné que la matière est composée de quatre domaines, j'ai surtout travaillé dans cette séance sur le lexique de ces domaines et le passage à l'interprétation, avec une activité de groupe centrale qui permet aux élèves de construire leur définition de la matière.

Activités	Durée estimée	Objectifs	Modalités de regroupement	Déroulement	Matériel
1 : découverte du thème	10 minutes	Généraux : - Découvrir les thématiques de la PSE - Développer l'horizon d'attente Lexicaux et grammaticaux : - Décrire un document iconographique et textuel - Faire découvrir le lexique de la PSE à l'oral Socioculturels : la prévention et les attitudes responsables Transversaux : - Faire des hypothèses sur le contenu sur le thème des affiches et les lieux dans lesquelles elles se trouvent - Partager ses connaissances	Classe entière	- L'enseignante projette des affiches de prévention de différents secteurs (santé, environnement, travail.) et amène les apprenants à décrire les documents par le biais de questions de guidage - Les élèves sont invités à donner des précisions sur les lieux dans lesquels ils ont vu ces affiches - L'enseignante fait le lien entre ces affiches et la thématique de la matière scolaire PSE	Affiches de prévention à projeter
2 : Carte mentale sur les champs lexicaux activité différenciée	30 minutes	Généraux : - Découvrir un outil de travail : la carte mentale - Comprendre les thématiques de la matière professionnelle PSE, cerner les domaines d'application et composer une carte mentale pour réunir les informations Lexicaux : - S'approprier le lexique de PSE à l'oral et à l'écrit Aptitude pratique et savoir-faire/ sa-	Groupes de niveaux homogènes	- L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de la matière Chef-d'œuvre, introduite dans le cours précédent, et compose avec leurs mots-clés une carte mentale. - Elle explique qu'ils vont faire la même chose avec la matière PSE. Distribution d'un module de PSE par groupe : consommation, santé, environnement, milieu professionnel, et d'une planche d'étiquettes regroupant tous les mots mélangés. Les groupes vont devoir reconstituer leur carte en choisissant les	- Carte mentale « Chef-d'œuvre » - Planches d'étiquettes à découper - Cartes mentales par thématique

		voir-apprendre : - Organiser et classer des informations par thèmes - Organiser et utiliser le support de la carte mentale Transversaux : - Coopérer en groupe - Faire des hypothèses/ propositions - Présenter son thème à l'oral et justifier ses choix		bons mots de vocabulaire selon leur thème. - Ajout des cartes mentales des élèves au tableau et présentation des groupes du thème de leurs cartes avec justification des mots choisis.	
3 : Des mots et des questions activité différenciée	20- 30 minutes	Généraux : - Réviser les types de questions en vue de la visite du lycée professionnel Grammaticaux : - Les questions en « est-ce que » et avec mots interrogatifs (comment/ quand/où) à l'oral en contexte Orthoépique : - Lecture d'un dialogue à voix haute Lexicaux : - Réemployer et s'approprier les mots de vocabulaire de la PSE en contexte Pragmatiques et fonctionnels : - Travailler les schémas d'interactions (poser une question à son voisin/ répondre/ attendre son tour)	Classe entière	Première partie : - L'enseignante lit le dialogue puis pose des questions de compréhension - Distribution du dialogue aux élèves puis lecture - L'enseignante fait identifier les différents types de questions et leur demander de donner d'autres exemples de questions qui utilisent ces mots Deuxième partie : - L'enseignante dispose les étiquettes « mots » sur une table. Chaque élève pioche un mot de vocabulaire (vu dans les cartes mentales) et pose une question, à son camarade à côté, qui commence par un mot interrogatif. Son voisin répond, pioche un mot, et ainsi de suite.	Dialogue écrit Étiquettes « mots »

1.2. Choix des supports

Le choix des supports s'est précisé en tenant compte de la tâche finale, consistant en la préparation de questions et l'entretien lors de la visite de l'établissement, et d'objectifs de fond : préparer son orientation et sa formation en CAP. De plus et comme mentionné ultérieurement, j'ai fait le choix de proposer une didactisation d'un même support commun à toute la classe. Ce choix a été motivé par le fait que c'est une démarche déjà mise en place par C., et défendu par IO lors de notre entretien. Compte-tenu de la contrainte de temps (1h par séance), il m'était difficilement envisageable de songer à didactiser plusieurs supports. Enfin, c'est aussi une façon de permettre « à l'enseignant de tenir compte du rythme de travail très différent d'un niveau à l'autre et donc de proposer, en parallèle, à partir d'un même document, une démarche plus légère ou plus approfondie selon les capacités des apprenants. » (David et Abry, 2018 : 129). Il faut cependant se concentrer alors sur des documents qui instaurent un certain degré d'équité entre les élèves, en travaillant notamment la compétence socioculturelle ou interculturelle. Un autre critère que j'ai tenu à sélectionner est le gage d'authenticité du document. Dans cette optique, j'ai consulté alors plusieurs documents écrits issus de l'ONISEP en gardant en tête les questions relatives aux difficultés des documents écrits qui se posent pour des élèves en voie d'alphabétisation. Ces difficultés peuvent tenir de l'ordre du fond, comme les concepts abordés dans le document, le lexique, la syntaxe des phrases, mais tiennent aussi dans la forme du document : sa nature, sa présentation, le choix des couleurs et de la typographie, la taille des caractères, son organisation. J'ai alors choisi de justement travailler sur cet aspect lors de la découverte du document ONISEP que j'allais conserver, issu du guide de l'orientation après la 3ème fourni aux enseignants et élèves des lycées.



Figure 3. Support séance 1 activité 1. Les enseignements en CAP. [38]

38 La Région Auvergne Rhône-Alpes Orientation (2021). Les enseignements de CAP. *Guide après la 3ème, 18-19.* Consulté le 09/09/2021 à https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1

J'ai donc choisi pour ma première séance le document ci-dessus, qui permet, selon les critères établis par Adami dans le choix d'un document, d'aborder une thématique sociale qui concerne les élèves, en l'occurrence ici leur orientation scolaire, tout en leur laissant l'occasion de découvrir des ressources existantes qui pourraient les aider dans leurs choix. De plus, il est témoin d'une authenticité sociale. Par des questions de guidage, l'objectif est alors de comprendre d'abord l'organisation du document, simplifié grâce à un code couleur. On travaille alors sur le paratexte et la lecture de la forme d'un document pour faire des hypothèses sur son contenu. De plus, certains mots étaient déjà connus des élèves et permettaient d'enrichir les hypothèses sur le type de document.

Concernant la seconde séance, le document principal est une vidéo issue d'un lycée hôtelier dans laquelle une élève présente les étapes de son chef-d'œuvre. Ce document me semblait aussi être adapté aux niveaux des élèves, ces derniers étant tous francophones à l'oral. Là encore, il s'agissait de montrer aux élèves un témoignage authentique qui prépare à la langue de l'école tout en utilisant le lexique du chef-d'œuvre et en ré-exploitant celui de la pâtisserie. De plus, le discours très structuré de l'étudiante permet de se pencher sur la progression du discours et la chronologie.

Enfin, la dernière séance a pour support principal des affiches de prévention concernant l'environnement, la santé et le travail. Comme pour le premier document, il s'agit ici aussi d'analyser le paratexte et la mise en forme des documents pour les comprendre, d'autant plus que ces affiches sont illustrées, ce qui permet un accès simplifié au contenu. Cette entrée en matière par l'aspect culturel favorise justement cette égalité de niveaux face au support dont font mention David et Abry, d'autant plus que beaucoup d'élèves sont déjà familier avec ce type de support, présent dans leur lieu de stage et au sein du lycée.

Lors du rendu de mes séances au CASNAV, j'ai inséré les supports et liens utilisés dans le déroulement en annexe de chaque fiche enseignant. De cette façon, les documents sont modifiables et disponibles aux enseignants.

1.3. Choix des objectifs

La difficulté majeure dans la détermination des objectifs relève du facteur de l'hétérogénéité. Bien qu'ils s'établissent sur trois niveaux, le niveau de chacun comporte des variations. Faut-il envisager des parcours différenciés pour chaque élève, ou bien faut-il au contraire veiller à ne surtout pas trop éloigner chaque élève du groupe ? L'idée, pour reprendre les termes de David et Abry, est de « construire un syllabus correspondant à chaque niveau présent dans la classe et en même temps maintenir l'unité du groupe. » (2018 : 46).

L'une des erreurs de mon projet est que je n'ai pas réalisé d'évaluation diagnostique au préalable. J'ai choisi d'inscrire mon travail dans la continuité des travaux de C. et cela en reprenant le niveau qu'elle avait déterminé pour chacun des élèves. Après réflexion et test de mes séances, j'ai pu saisir que les niveaux ne sont pas figés, ils sont fluctuants et leur classement avec évaluation par compétences s'avère primordial. Cette absence fausse donc la mise en place d'une pédagogie différenciée optimale. Néanmoins, les objectifs ont été conditionnés par les supports choisis et la tâche finale. Ainsi, l'objectif communicationnel et fonctionnel de fond est la forme interrogative et sa maîtrise à l'oral. C'est donc un objectif communicatif qui s'inscrit dans la réalité sociale des élèves, mais qui avait aussi pour ambition de les aider lors du DELF scolaire. Il fallait donc envisager de travailler certains schémas d'interactions, comme le format questions / réponses à l'oral, la forme interrogative étant un pré-requis en vu de l'entretien comme tâche finale. J'ai aussi régulièrement insisté sur les objectifs pragmatiques et fonctionnels et notamment la structure du discours, dans une optique de Français Langue de Scolarisation, en y associant des objectifs culturels et socioculturels, qui sont primordiaux. Des objectifs lexicaux sont aussi présents dans chacune de mes séances, avec un travail plus ciblé dans la troisième séance portant sur la matière PSE.

Dans l'optique de mettre à disposition mes séances au CASNAV et donc à d'autres enseignants d'UPE2A-NSA, j'ai veillé à rendre un projet abouti, proposant alors pour chacune des fiches enseignants la présentation des différents objectifs travaillés (linguistiques, culturels, pragmatiques) afin de pouvoir éclairer les enseignants sur mes intentions pour chaque séance. Ces objectifs ont été retravaillés et se sont précisés en amont de la phase de test grâce à l'aide de ma tutrice et de ma directrice de mémoire, qui ont chacune proposé de les compléter lors de la phase de relecture du projet.

Du côté des compétences, j'ai réalisé pour chaque séance des activités qui les travaillent toutes les quatre, en insistant davantage sur la compréhension écrite sur la première séance. Néanmoins, j'ai aussi proposé pour les autres séances des supports audios pour travailler avant tout la compréhension orale ainsi que la production orale et écrite. Avant le rendu final de mon projet, Mme Vincent et Mme Bois ont aussi insisté sur le développement, dans les fiches enseignant, des différentes compétences du CECRL et du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture convoquées dans chaque séance. Ces deux référentiels guident les enseignants d'UPE2A-NSA lors de la conception des cours et des évaluations. Je propose ainsi, en amont de chaque séance, un récapitulatif des compétences travaillées en lien avec des items du Socle Commun et du

CECRL. Ces items ont été validés par le CASNAV lors de la relecture du projet, en amont de la phase de test.

Dans mes séances, le niveau du CECRL correspondant aux niveaux des élèves se rapproche pour certains aux A1.1 et va jusqu'au A1 pour la PE et CE. Cependant, et ce malgré l'hétérogénéité, les compétences à l'oral peuvent pour certains dépasser le stade du niveau A1 et sont plutôt de l'ordre du A2. J'ai surtout ciblé le niveau de compétence A1.1 : ainsi, même si certains ont acquis ce niveau, les séances proposent une révision des acquis pour certains et de la découverte pour les autres. Il semble ici que ma proposition de différenciation soit un peu faible puisque mes objectifs restent ceux du niveau A1.1, qui est la base commune de la classe. C'est plutôt du côté du socle commun que les objectifs se différencient : j'ai ciblé davantage les descripteurs du cycle 1 et 2, qui correspondent à un niveau maternelle et primaire. Je me suis focalisée sur les descripteurs liés à la compétence 1, « la maîtrise de la langue française », pour les deux cycles, avec un travail sur les items liés aux domaines du « dire », « écrire », ou encore « lire », traduit en items comme « s'exprimer à l'oral comme à l'écrit avec un vocabulaire adapté », ou « s'exprimer et respecter l'expression d'autrui ». Ces compétences sont toutes consultables dans les fiches enseignant en annexe, dont voici un exemple concernant le domaine « dire », issu de la séance sur le chef-d'œuvre :

Compétences	Cycle 1	Compétences	Cycle 2
S'exprimer à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	- Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne - Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue	Comprendre et s'exprimer à l'oral	- Écouter pour les comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. - Pratiquer trois formes de discours (raconter, décrire, expliquer) - Participer avec pertinence à un échange

Extrait compétences Socle Commun issues de la fiche enseignant « Chef-d'œuvre en CAP ».

2. Analyse des séances

Je propose dans cette partie une analyse de mes séances par différentes entrées spécifiques, afin de proposer une réflexion complète autour de thématiques importantes à considérer d'un point de vue pédagogique.

2.1. La gestion du temps et le choix de la thématique

La première remarque, et qui fut un constat établi pour toutes mes séances, est la difficulté à gérer le temps. Alors que le CASNAV a demandé des séances d'une heure, la mise en place de

chacune a dépassé parfois jusqu'à une demi-heure par rapport à ce qui était prévu, m'amenant à faire l'impasse sur les activités de prolongement. Il est effectivement difficile de prédire le temps à accorder à la phase de découverte, qui suscite des réactions de la part des élèves et nécessite de lever le voile sur certaines incompréhensions. De plus, le lundi est une très grosse journée pour les jeunes, le cours de Français Professionnel s'établissant en fin de journée et durant trois heures. J'ai pu voir que beaucoup avaient du mal à rester concentrer et montraient des signes de fatigue. Dans ma pratique, cette problématique du temps s'est soldée par le fait que, lors de ma première séance, j'ai accéléré ma façon d'enseigner et le temps imparti sur certains exercices, en laissant moins de temps au travail en autonomie et en favorisant plutôt des temps de réponses aux exercices en classe entière. Cette rapidité a été ressentie par les élèves et lorsque je les ai laissés répondre au questionnaire le lendemain, à la question « Est-ce que le cours était trop rapide ? », sur les sept élèves ayant répondu, il y a eu cinq oui contre deux non. J'ai alors considéré ce paramètre lors des tests des deux autres séances et ai proposé dans mon déroulé un temps d'échange plus long surtout lors de la phase de découverte, en faisant l'impasse sur le test des activités de prolongement, qui consistaient pour la plupart en des exercices de lecture et d'écriture. L'adaptation de mon rythme a su satisfaire les élèves puisque sur les autres questionnaires, beaucoup moins d'élèves ont répondu que j'allais trop vite.

2.2. Les supports

J'ai pu saisir lors du test de mes séances le caractère primordial du support et son impact sur le déroulé et l'accessibilité au savoir. Le constat suite à la première séance fut le suivant : le support ONISEP n'était clairement pas adapté aux élèves et nécessitait une adaptation plus approfondie. Alors que je le pensais lisible et plutôt bien organisé, utile pour travailler certaines compétences transversales, il s'est révélé être inaccessible sur bien des aspects, notamment sa mise en page et sa lisibilité, qui restaient difficile d'accès même aux élèves lecteurs. Bien qu'ayant amorcé un travail sur le paratexte, le document comportait une trop grande notion d'abstraction et de lexique non travaillé en amont, comme le nom de certaines matières scolaires complètement inconnues des élèves. Il était difficile de le replacer dans un contexte familier des élèves parce qu'il était éloigné de leur réalité. En effet, les élèves ne s'étaient jamais rendus au CIO pour préparer leur orientation, et C. n'avait jamais abordé ce type de support, du moins à ma connaissance. Il y avait donc une grande part d'inconnu dans le support, et son authenticité l'a rendu encore plus complexe. Ce constat est visible dans les réponses au questionnaire : seulement trois ont répondu « très bien » à la question « Est-ce que la fiche sur laquelle nous avons travaillé était facile à comprendre ? ».

Les autres supports n'ont pas posé le même problème. Lors de la deuxième séance, le support déclencheur de la première activité (des photos de chefs-d'œuvre dans le monde et dans plusieurs domaines artistiques) a suscité l'intérêt des élèves. L'objectif de cette activité était d'arriver, avec leur participation, à la définition de la notion de « chef-d'œuvre ». Le fait de montrer des documents iconographiques a permis à tous les élèves d'avoir accès au contenu du document, et la diversité des œuvres a su mettre en relief la variété que recouvre la définition de chef-d'œuvre, définition que certains élèves ont su commencer à construire au fil de la découverte des supports. L'utilisation, pour la séance 3, d'affiches de prévention authentiques comme document déclencheur rejoint cette analyse. Beaucoup d'élèves avaient connaissance de ce type de document, qu'ils ont pu rencontrer sur leurs lieux de stage ou dans l'établissement scolaire. De plus, les dessins et symboles ont permis de dépasser la barrière culturelle. Les élèves ont beaucoup participé, en élaborant des théories sur les thématiques (la santé avec l'affiche sur la consommation d'eau par exemple) et aussi en convoquant leurs expériences personnelles. Dans la séance 2, les élèves ont su donner des exemples de chefs-d'œuvre par rapport à des lieux qu'ils ont visités ou des artistes qu'ils écoutent, et dans la séance 3, les thèmes des affiches ont été deviné avec aisance. Ci-dessous, la présentation de l'activité 1 de la séance 2 telle est présentée dans la fiche enseignant :

Activité 1 : Découverte du chef-d'œuvre

Objectifs : L'objectif est d'amorcer le thème et la discussion en partant de la représentation générale du chef-d'œuvre (une œuvre d'art, une œuvre reconnue…) et des deux sens qui y sont associés (une oeuvre d'art (sens concret) / quelque chose de beau, difficile à réaliser (sens abstrait). Demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un chef-d'œuvre, puis projeter au tableau des images de différentes œuvres qui sont considérées comme des chef-d'œuvres dans plusieurs domaines : peinture, sculpture, architecture, cinéma, musique, littérature etc. Proposer aux élèves un temps d'échange et des propositions sur leur perception du chef-d'œuvre, de façon à ce qu'ils commencent à créer des hypothèses sur le projet chef-d'œuvre en CAP.

Démarche : Commencer par poser des questions aux élèves et partir du mot composé "chef" et "œuvre" pour constituer l'horizon d'attente.

Questions de guidage de l'enseignante : Est-ce que vous avez déjà entendu le mot "chef d'œuvre" ? Qu'est-ce que ça peut être ? Projeter ensuite les images (en annexe) pour élaborer des hypothèses sur ce qu'est un chef-d'œuvre. Présenter les œuvres et laisser libre court à la discussion et aux questions des élèves. Demander ensuite aux apprenants s'ils ont compris ce qu'est un chef-d'œuvre, le définir ensemble et interroger leurs expériences/ vécus en leur proposant de donner eux aussi des exemples de chef-d'œuvres (en musique, peinture, dessin, cinéma, etc.)

Figure 4. Présentation activité 1 séance 2 issue de la fiche enseignant.

De plus, l'activité 1 de la séance 2 a su allier réinvestissement de connaissances, transversalité et découverte comme avec la photo des Pyramides ou les peintures rupestres, vues

dans un chapitre en histoire, que beaucoup d'élèves connaissaient et qui a déclenché des réactions. Après chaque contextualisation d'images et un temps d'échanges, je notais au tableau les idées des élèves concernant la définition du mot. Ainsi, des adjectifs sont apparus, comme « beau », « joli » ou des phrases comme « c'est difficile à faire ». Un travail sur le lexique et la sémantique se construisait donc, en partant aussi de la déconstruction du mot « chef-d'œuvre » associé aux images. J'ai réalisé que ma consigne était trop large, l'apprenant prenant le risque de s'en écarter, puisque j'avais prévu initialement de déconstruire le mot en amont de la présentation des images. J'ai favorisé plutôt l'utilisation d'un étayage les guidant vers la définition. J'ai ainsi formulé des indices qui ont guidé les apprenants. Je suis donc passée par une déconstruction avec les élèves du mot inconnu afin d'obtenir le sème initial et les ai amenés à déduire son sens par le contexte suite à la présentation des chef-d'œuvres. Après le temps de découverte, j'ai demandé aux élèves s'ils connaissaient d'autres chefs-d'œuvres : un élève a nommé la Tour Eiffel, idée attestée par toute la classe, mais certains ont aussi donné des noms d'artistes musicaux. Ce temps accordé aux hypothèses des élèves a nourri le reste de la séance et a su mobiliser leur horizon d'attente, ce qui n'a pas été le cas avec le document ONISEP de la séance 1. Il aurait été pertinent d'amorcer pour la première séance, avant le document support que j'ai présenté, un temps d'échange sur leurs hypothèses concernant le CAP et une mobilisation de leurs connaissances sur les matières scolaires, motivées par exemple, par des documents iconographiques plus concrets afin de les amener en douceur vers le support écrit plus complexe. Je note donc que l'élaboration d'un horizon d'attente construit avec les élèves est un pré-requis à privilégier. Les deux vidéos proposées dans la deuxième séance ont elles aussi, plutôt bien fonctionné. J'ai proposé, pour la compréhension orale de la séance 2, des questions de compréhension différenciées adaptées aux élèves, en invitant un élève nommé à répondre. J'ai pu m'assurer, par ce biais, de la compréhension générale du document audio. Cependant, je note que le débit de l'élève présentant la vidéo était trop rapide pour certains, qui ont donc demandé une autre écoute du passage clé afin de répondre à ma question. Le fait d'avoir introduit la matière chef-d'œuvre en amont par un biais culturel a su préparer les élèves à la thématique et au contenu du discours de l'élève. Cette activité 1 a su préparer le lexique en amont de la vidéo, comme Adami (2020) le conseille lorsque l'on aborde un document audio auprès du public migrant. La frise chronologique choisie comme support pour la troisième activité est un outil qui avait déjà été introduit par C. en histoire. J'ai voulu instaurer un parallèle encore une fois entre ce cours et le mien afin d'insister sur la transversalité des matières scolaires, en proposant de réinvestir cet outil dans un objectif discursif et fonctionnel.



D'abord, Médina fait des stages pour améliorer sa recette.	**Ensuite**, Médina calcule le prix de vente.	**Après**, elle écrit sa recette dans son carnet de recette.	**Pour finir**, Médina vend ses barres énergétiques à un match de foot fauteuil.

Figure 5. Correction de la frise chronologique Séance 2 activité 3.

Les élèves ont pu ainsi faire le lien avec entre la progression du discours et les connecteurs « d'abord / ensuite / après / pour finir. ». La manipulation et le découpage/collage des étiquettes avaient pour fonction de proposer une phase ludique dans le déroulement, tout en insistant sur la manipulation d'outils nécessaires à maîtriser pour des élèves NSA. Les résultats du questionnaire prouvent d'ailleurs que les supports ont mieux été adaptés que lors de la première séance, puisque sur les six élèves ayant participé, quatre élèves ont répondu « très bien » à la question concernant leur compréhension, et deux ont coché « Bien ».

Concernant la troisième séance, j'ai souhaité introduire le support de la carte mentale pour plusieurs raisons : d'abord, parce que son format se prête très bien à l'apprentissage du vocabulaire, en passant par des classements en catégories, mais aussi parce qu'elle peut être transférable dans beaucoup de matières et peut facilement devenir un outil d'apprentissage en autonomie pour l'élève. Le modèle de la carte mentale peut se retrouver dans d'autres domaines, et sollicite d'autres modes de pensées, différents de ceux du classement en tableau, beaucoup utilisé dans mes séances. Je pense que ce type de support peut s'avérer utile pour comprendre les stratégies d'apprentissage des élèves et solliciter d'autres itinéraires d'apprentissage, notamment ici en analysant les observables telles que les techniques ou comportements déployés par les élèves face au support. Cependant, le manque d'évaluation diagnostique ne m'a pas permis de constater les évolutions et les stratégies des élèves. De plus, ce format, travaillé en groupe homogène, a guidé vers le développement de l'autonomie sociale et politique. Comme vu dans la deuxième partie de ce mémoire, le travail en groupe favorise les interactions sociales (Hoffmans-Gosset, 2000) et vient nourrir l'activité cognitive, notamment par le processus d'étayage qui se réalise au sein du groupe (Bruner, 1983).

Les élèves ont de plus eu la responsabilité de présenter leur carte mentale au reste de la classe, dont chaque groupe avait un thème différent, ce qui participe ici au développement d'une autonomie politique (Lahire, 2005). Les binômes et/ou trinômes (selon le niveau) ont eu tour à tour des positions hautes dans les interactions, en justifiant leurs choix et les argumentant d'exemples à leurs partenaires. L'activité, d'abord en sous-groupes puis en classe entière avec la présentation des cartes mentales par chaque groupe, a permis de développer l'apprentissage de l'autonomie sur les deux pôles (Lahire, 2005) : cognitif, avec l'appropriation du vocabulaire, et politique, avec la responsabilisation des élèves dans la transmission des définitions des mots inconnus, leurs réponses aux questions posées par leurs camarades, et la bonne entente des sous-groupes.

2.3. Les modalités de regroupement

Les temps en classe entière ont été consacrés, comme David et Abry le précisent, soit à la découverte d'un support, soit à la mise en commun des réponses après les activités. J'ai pu voir cette « cohésion entre les étudiants » (David et Abry, 2018 : 78) surtout lors de la troisième séance, avec l'activité sur les cartes mentales, qui a donné lieu à des véritables échanges et à un processus d'étayage quasi systématique, puisque la consigne signifiait qu'ils devaient expliquer les termes choisis dans la carte mentale au reste de la classe. Chaque élève a donc donné une définition, souvent exemplifiée, et a fait un effort pour « formuler [ses] propos afin de les rendre accessible à tous. » (David et Abry, 2018 : 78). Le temps en classe entière a aussi servi l'objectif de « faire parler chacun à son niveau » (*ibid* : 79) : dans l'activité de compréhension orale de la séance 2, ma grille de questions différenciées à l'oral a favorisé la participation active et fut une façon de m'assurer que chacun ait fait sa part du travail. De plus, la progression dans les questions oblige là encore les élèves à se responsabiliser, toujours dans cette perspective de développement d'autonomie politique.

Demander aux élèves de niveau 1 :
1) Comment s'appelle l'élève ?
Réponse : Médina
2) En quelle classe est-elle ?
Réponse: 1ère année de CAP pâtisserie.
Demander aux élèves de niveau 2:
3) Quel est son chef-d'œuvre ?
Réponse : Réaliser une barre énergétique/ inventer une recette et la vendre.
4) A qui Médina va-t-elle vendre ses barres énergétiques ?
Réponse : Elle le fait pour l'équipe de Foot Fauteuil.
Demander aux élèves de Niveau 3 :
5) Quelle est la première étape du projet de Médina ?
Réponse : elle fait des stages pour améliorer sa recette.
6) Quelle est la dernière étape de son projet ?
Réponse : Vendre son produit dans le magasin pédagogique et enfin le vendre au match de Foot Fauteuil.

Figure 6. Corpus de questions et correction de l'activité 2 de la séance 2.

J'ai favorisé dans l'élaboration de mes séances le travail en groupe à de nombreuses reprises dans l'objectif d'inscrire mon projet dans une perspective actionnelle. Cela permet de donner aux élèves une chance de se saisir de leur apprentissage et d'en être les acteurs, afin de se construire à la fois comme apprenant actif mais aussi comme acteur social dans les phases de travail collectif, ancrant alors un peu plus mon projet dans une dimension communicative (Valenzuela, 2010). L'importance du groupe, dans l'application de la différenciation en classe, est comme vu en seconde partie, prédominante. En tirer parti fut donc un de mes objectifs lors de l'élaboration de mes séances. J'ai pu noter par le travail en groupe hétérogène une participation plus active des apprenants, menant vers un apprentissage de la socialisation et donc apprentissage d'une forme d'autonomie sociale par la responsabilisation inter-apprenants (Lahire, 2005). Lors de la première séance, j'ai proposé de mélanger les différents niveaux de façon à mettre en place plus de tutorat et de médiation (David et Abry, 2018), notamment lors de l'activité 5[39] portant sur un jeu de questions/réponses à l'oral qui réinvestissait le lexique des matières scolaires. J'ai alors pu noter que dans ces phases de travail en groupe, les élèves surmontaient les obstacles linguistiques et langagiers par la communication, misant alors sur le collectif. J'ai pu observer beaucoup d'entraide entre les apprenants et des échanges plus fluides avec notamment du tutorat entre les élèves autonomes à l'oral et les débutants non francophones, qui les aidaient à formuler les questions.

Dans la séance 2, une seule activité a mis en place cette modalité : celle de la frise chronologique associés aux connecteurs temporels, et les questions associées à la transversalité des matières scolaires, mentionnée plus haut. Cette activité n'a pas posé trop de difficulté, puisque beaucoup des élèves maîtrisaient déjà certains connecteurs à l'oral, et le fait d'avoir insisté en amont sur le corpus à l'oral à favoriser le passage à l'écriture. Là encore, cette activité a montré l'importance du travail en collaboration : j'ai pu assister à de vrais échanges entre les élèves, et notamment des démarches d'entraide et de collaboration et non pas simplement d'échanges de réponses justes, ce qui prouve que l'activité à « encourager le tutorat entre pairs », un des objectifs énumérés par David et Abry (2018 : 86), mais aussi et surtout, que les apprenants, par la force du groupe, ont pu agir sur les savoirs.

L'activité 2 de la séance 3[40] a mis en place le travail en groupe homogène. Comme David et Abry l'expliquent, mon objectif avec cette modalité fut surtout de travailler la compréhension écrite et le renforcement (ou la découverte) d'un point de langue, en l'occurrence ici le lexique

39 Voir annexe n°6 page 156.
40 Voir annexe n°5 page 133.

thématique, adapté à chaque niveau. J'ai proposé comme particularité dans cette séance de travailler sur une activité en binôme homogène, un inédit dans ma séquence. L'idée était de les pousser cette fois à mutualiser leurs forces afin de ne pas tendre toujours vers la proposition de tutorat ou médiation par une élève « plus fort », mais plutôt pousser le travail par niveau et proposer une différenciation adaptée à chacun. J'ai ainsi donné la composition des groupes en amont et imposer des thèmes par niveau. Le groupe 1 s'est vu imposer le thème de la santé avec des mots de lexique déjà connus, le niveau 2 le thème de l'environnement, et les deux groupes de niveau 3, numériquement supérieurs dans la classe, ont eu pour thématiques la consommation et le milieu professionnel, avec un lexique plus pointu. L'expérience du travail en binôme (ou trinôme) homogène s'est avérée positive : comme dit plus haut, la présentation orale des élèves de leur carte mentale accompagnée de sa justification et des définitions a donné naissance à des interactions très riches et à une co-construction du savoir : les élèves réagissaient aux explications de leurs camarades, posaient des questions, montraient leurs désaccords, ce qui opéra une décentration subtile de mon rôle de « maître » vers celui de médiatrice, vectrice alors de l'ordre social mais non pas garante. Cette posture va de pair avec les démarches autonomisantes et l'apprentissage de la responsabilisation : en investissant les élèves d'une mission (ici le compte-rendu de leur carte mentale), on propose de dépasser la représentation de l'apprenant comme d'un élève et on vient lui associer celui d'acteur social. (Holec, 1990). L'autonomie et la différenciation se sont opérées par l'étayage des pairs et la médiation : les définitions, pour certaines incomprises des camarades, ont parfois nécessité une reformulation plus simple ou plus précise. J'ai ainsi eu un exemple de différenciation vectrice d'apprentissage de diverses formes d'autonomie et de « forme d'exercices du pouvoir et de rapports au pouvoir. » (Lahire, 2005 : 324).



Figure 7. Extrait activité 2 séance 3 : les cartes mentales sur la matière PSE.

Dans le cadre de mes activités, le travail individuel a d'abord été approché à l'oral, en séance 2, avec l'activité de compréhension orale[41]. Comme je l'ai avancé plus haut, j'ai proposé un corpus de questions adaptées au trois niveaux à l'oral (débutant, intermédiaire, confirmé). La plupart n'ont pas eu de difficultés à réinvestir le contenu de la vidéo visionnée dans leurs réponses,

41 Voir annexe n°4 page 113.

ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle ce public, souvent francophones à l'oral, n'a pas beaucoup de difficulté d'expression et de compréhension orale. J'ai ainsi proposé une activité sur le modèle d'Adami, en adaptant les consignes de façon progressive, allant du niveau débutant au niveau confirmé, la progression des questions suivaient la progression de la vidéo ; ainsi, il était nécessaire que les élèves s'écoutent entre eux pour saisir les différentes informations données par les camarades puis les réinvestir dans les réponses.

À l'écrit, le travail individuel a laissé le temps à chaque élève de « progresser selon son niveau, ses besoins et son rythme » (David et Abry, 2018 : 97). Bien que peu investie, la production écrite telle est proposée dans mes séances s'établit toujours en individuel, à la fin de la séance. Là encore, chaque élève a su répondre, selon son rythme, aux questions adaptées. J'ai proposé au niveau 1 la lecture des mots à entourer de façon à ne pas les laisser dans l'inconnu.

Correction

Niveau 1 : (L'enseignant accompagne la lecture des mots)

Entoure les mots que tu entends :

2 ANS **GÉNÉRALES** MATHÉMATIQUES **EVALUATION**

3 ANS **PROFESSIONNELS** **GROUPE**

STAGE

Niveau 2 : Complète les phrases en écrivant les mots manquants qui sont dans la liste.

deux ans	générales	groupe	évaluation	professionnelles

Le chef d'œuvre dure **deux ans.** Je vais avoir besoin des matières **générales** et des matières **professionnelles** pour faire mon chef-d'œuvre. Je peux faire le chef d'œuvre tout seul ou en **groupe**. Il y a une **évaluation** à la fin de mon CAP.

Niveau 3 : Écoute la vidéo et répond à chaque question par une phrase.

1) Pendant combien de temps tu vas faire ton chef-d'œuvre?

Le chef-d'œuvre dure 2 ans.

2) Est-ce que tu vas avoir besoin des cours des matières générales ?

Oui je vais avoir besoin des matières générales mais aussi professionnelles.

3) Est-ce que tu vas faire le chef d'œuvre tout seul ?

Je peux faire le chef-d'œuvre en groupe.

Figure 8. Correction de l'activité 4 « le Chef-d'œuvre en CAP résumé » issue de la fiche enseignant séance 2.

2.4. La différenciation

La première réflexion est que ma proposition tient plutôt de l'ordre de la différenciation des processus que des contenus. Je suis effectivement partie d'objectifs communs en proposant plutôt

une adaptation des consignes lors des phases de travail individuel et en misant surtout sur la pratique groupale pour surmonter les obstacles. La première séance fut, des trois que j'ai proposées, la plus faible en proposition de différenciation. D'abord, parce qu'elle ne propose aucune activité différenciée ni de travail sur les stratégies. En effet, j'ai surtout misé sur les différentes modalités de regroupement pour inclure une dimension de tutorat. La seule activité différenciée, avec une consigne s'adaptant à chaque niveau, est l'activité 6, que je n'ai pas pu tester en raison du temps. Initialement, l'activité 3 « vrai/faux » devait aussi proposer une variation : alors que les lecteurs et petits-lecteurs se devaient de lire les questions dans leur coin, je devais prendre à part les non-lecteurs et les aider dans la lecture. Cependant, j'ai changé à la dernière minute le déroulement en proposant une lecture des questions à la classe entière, et tout cela en raison du temps. J'ai vraiment pu me frotter à la difficulté de la gestion du temps auprès de ce public et de l'imprévisible. Concernant les deux autres séances, j'ai su mieux gérer la question du temps et de l'hétérogénéité, et j'ai pu le constater suite aux résultats des élèves. D'abord, parce que j'ai su proposer lors de certaines activités des consignes plus adaptées par niveaux. La diversification des consignes et des approches, comme la proposition de questions à l'oral en ciblant les élèves, ont su apporter une variation nécessaire à la prise en compte des besoins des élèves. Par la variation de consignes j'ai aussi proposé la variation de sous-objectifs : c'est le cas lors de la dernière activité de la séance 2, concernant l'entrée dans l'écrit : le niveau 1 devait entourer les mots entendus, le niveau 2 recopier les mots, proposés sous forme de liste, dans les phrases correspondantes, et les élèves de troisième niveau se devaient d'écrire une phrase pour répondre à la question. Alors que les objectifs généraux étaient les mêmes pour toute la classe, la traduction de ces objectifs en sous-objectifs lors de certaines activités ont su répondre à la problématique de l'adaptation aux niveaux. Cependant, j'ai pu noter que cette fois, l'activité s'est révélée être un peu trop simple pour les élèves lecteurs-scripteurs. On comprend alors ici la difficulté de l'approche du travail en groupe de niveau hétérogène : la complexité d'adapter un exercice à tous les niveaux de façon à permettre à la fois une progression des compétences des élèves et de la médiation et du tutorat. Alors que j'étais enthousiaste de voir la coopération qui s'opérait, j'ai eu le regret de constater chez certains presque de l'ennui. Tout cela découle du problème initial de la non-réalisation d'évaluation diagnostique, de l'élaboration de profils trop peu précis et du manque de l'approche par compétences. Ensuite et surtout, je pense que la variété de formats et supports pour les activités a favorisé l'implication de tous les élèves et a participé à une technique d'*intéressement* ou de *concernement* » (Lahire, 2005 : 330), de façon à les responsabiliser et cibler leurs difficultés.

2.5. Proposition de remédiation

Je propose dans cette partie quelques pistes de remédiation qui apparaissent dans le rendu final de mon outil pour le CASNAV (voir annexes 4, 5 et 6). J'ai en premier lieu changé l'ordre de mes séances, décision motivée par C. qui m'a conseillée de réarranger la progression de ma séquence. Selon elle, cette réorganisation permettrait aux élèves de se familiariser avec les matières qui s'inscrivent alors dans l'organisation du CAP. Par ailleurs, la mise en page du support ONISEP peut désarçonner les élèves : densité de texte et choix de police, taille des caractères, etc. Les élèves sont aussi confrontés de façon brutale à la multiplicité des matières du CAP, leurs durées, etc. En abordant les matières en amont et leurs contenus, on rassure les élèves en accentuant la part de « connu » dans les éléments du support. Ainsi, la séance 1 devient celle sur le Chef-d'œuvre, puis PSE et enfin l'organisation du CAP. Ensuite, l'activité 2 de la séance 1 ayant été la plus complexe, j'ai proposé pour simplifier son déroulement de non plus distribuer le support en entier à chaque groupe, mais de le diviser en deux de cette façon :



Figure 9. Support activité 2 séance 1.

La classe, divisée en deux, travaille alors sur seulement deux catégories du tableau, correspondant aux enseignements généraux et professionnels du CAP. La phase de mise en commun et correction permet à chaque groupe de remplir les éléments manquants de son tableau.

J'ai proposé pour l'activité d'association des matières scolaires à leurs contenus (séance 1), d'envisager plutôt de laisser les élèves énumérer eux-mêmes les tâches qu'ils accomplissent en cours pour ensuite les inscrire dans les matières de façon plus précise. Il est de plus judicieux de donner à voir par la suite un éventail de tâches qu'il est possible de réaliser dans les matières qu'ils ne connaissent pas encore.

Concernant la deuxième séance, pour répondre au manque de difficulté du niveau 3 et afin de proposer, pour les groupes ayant fini avant le reste de la classe, des exercices supplémentaires,

j'ai conçu un exercice 5 (de prolongement), au sein de l'activité[42], sur la chronologie et la progression du discours. Cet exercice travaille la production et compréhension orale mais aussi l'expression écrite pour le niveau 3. Chaque binôme raconte sa journée à son camarade en utilisant les connecteurs temporels, puis rédige le récit de son camarade.

De façon générale, la phase de test a su m'apporter certaines réponses quant à la présentation des fiches enseignants. Suite aux tests, j'ai ajouté une partie « démarche » ainsi qu'un encadré « objectifs » en amont de chaque activité, de façon à guider l'enseignant dans le déroulement du cours, ce qui me semble être un impératif lorsque l'on s'attache à présenter un projet différencié. Associées aux objectifs et compétences précisées et vérifiées par ma tutrice ainsi que ma directrice, ces fiches ont su être complétées de façon à être les plus claires et complètes possibles et puissent être facilement exploitables comme ressources.

3. Bilan réflexif et critique

Il me semble nécessaire de souligner que mon projet ne s'est pas finalisé dans sa totalité, puisqu'il n'a pas pu aboutir à la visite du lycée professionnel et à l'entretien. Il reste donc inachevé, et ne donne pas à voir en pratique les compétences normalement acquises à la fin du projet. D'autre part, cette visite devait s'inscrire dans le projet, plus global, de préparer l'orientation des élèves, notamment en insistant sur la dimension de transition qui les attend et l'obligation de l'inclusion en classe ordinaire.

En premier lieu, il faut revenir sur mes intentions « d'inclusion » avec la thématique du projet et sa façon d'être abordée : effectivement, j'ai insisté dans l'analyse des besoins sur l'importance donnée à cette thématique. Mon projet se place entre inclusion et intégration. Inclusion, du point de vue de la pédagogie, car il envisage la personnalisation des parcours à travers une tentative de différenciation et/ou de variation. De plus, il tire vers les besoins de l'élève, et répond ainsi à la définition selon laquelle l'inclusion est « la mise en place d'un cadre souple d'apprentissage » (Prezsmycki, 1991) tout en visant l'aspect de l'insertion professionnelle en lien avec la thématique de mes séances. Intégration, par le choix de la thématique de travail et ma façon d'amener les élèves à l'envisager : j'ai le sentiment effectivement que ma séquence sert plutôt la définition de Cherqui et Peutot selon laquelle dans le processus d'intégration, « c'est l'élève qui fournit les efforts d'adaptation » (2015 : 57). On remarquera que mon projet, même s'il est en une bonne approche, n'opère pas à une véritable centration sur l'apprenant didactiquement parlant. J'ai plutôt proposé de lui donner des outils pour se préparer à ce qu'il l'attend en CAP, en mêlant projet

42 Voir annexe n°4 page 113.

professionnel et FLSco, et ai proposé des démarches différenciées à certains niveaux, mais sans prendre en compte les compétences propres de chaque élève. J'ai aussi et surtout constitué un projet sans les élèves du point de vue méthodologique; j'ai moi-même fait, à certains moments de ma méthodologie de travail, l'exclusion du public, en faisant l'impasse sur le questionnaire en amont ou sur l'évaluation diagnostique individualisée, ayant des répercussions sur la mise en place du projet.

Vient ensuite la réflexion sur la pédagogie différenciée et son association à l'orientation : je pense que j'ai su respecter la thématique de l'orientation en proposant un travail de découverte du CAP. Mais ce projet relève-t-il de la différenciation ou de la variation ? Est-il une proposition complète de différenciation ? Une des remarques de ma tutrice lors de son retour fut que j'ai parfois proposé des démarches différenciées qu'elle a jugées « un peu fragiles ». Les raisons viennent là encore, d'un problème de méthodologie de travail. Alors que Przesmycki insiste sur l'importance primordiale de l'évaluation initiale et diagnostique et l'élaboration de profils de compétences de chaque élève, je me suis contentée de me renseigner sur le niveau à l'écrit et à l'oral de l'élève, son aisance dans le passage vers l'interprétation et l'autonomie dans les consignes, et j'ai opéré au classement selon les trois niveaux pré-définis et somme toute peu précis. Je pense donc qu'à travers cette séquence je propose surtout une pédagogie de la variation, et si je m'en tiens au tableau de David et Abry recensant la méthodologie d'application de la variation, mon projet coche toutes les cases : variation sur le contenu de la tâche, avec des exercices différents et des graduations de difficultés, allant de plus facile au plus difficile, variation de l'amplitude de la tâche, avec un respect du rythme des élèves, de la nature de la tâche, comme « faire élaborer des productions différentes en fonction de l'aisance à l'écrit et des besoins » et de la nature des aides : « guidage plus ou moins important, […], installation d'un tutorat entre pairs » (2015 : 32-33). L'hypothèse donc de l'application d'une différenciation pour répondre aux besoins des élèves n'est qu'en partie validée, puisque je n'apporte pas de réelle réponse à la différenciation. Je propose plutôt l'application d'une démarche de variation, qui relève de la pratique de la différenciation mais qui n'opère pas sur les mêmes enjeux. Je n'ai pas insisté sur une différenciation qui « oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (2015 : 33). Je propose néanmoins des réflexions sur les démarches pédagogiques à favoriser dans ce contexte et auprès de ce public comme l'insistance sur la variation des supports et des modalités de regroupement, qui ont su apporter une réponse aux besoins de C. Dans cette perspective, on peut envisager de considérer mon travail comme une ébauche de différenciation, et creuser, par le biais de la méthodologie de la variation, les profils d'apprenants et leurs stratégies d'apprentissage. J'ai su aussi considérer la

vulnérabilité informationnelle du public et proposer une perspective sur l'orientation concrète, venant apporter certaines réponses à des élèves pour qui il y a beaucoup de nouveautés.

Il est important de mentionner que ce travail a servi dans un premier temps ma classe d'accueil, mais qu'il est aussi mis à disposition sur le site du CASNAV, tant les fiches enseignant que les fiches élèves proposées. Il a donc nécessité une réflexion à la fois sur les objectifs et compétences à travailler avec les élèves de ma classe et leurs niveaux, mais aussi sur l'application de ce projet à une plus grande échelle, transposable sur d'autres classes. Dans cette perspective, j'ai conçu des séances n'impliquant pas beaucoup de pré-requis de façon à ce que ce travail puisse être facilement inclus dans une séance par un enseignant intéressé. Bien qu'il se propose dans un ordre établit, il est possible de considérer les séances séparément. L'idée fut surtout de proposer un outil accessible, simple, et qui guide l'enseignant dans sa démarche. Le travail tel qu'il a était rendu au CASNAV n'a pas subit beaucoup de modifications suite à l'expérimentation puisque j'ai pu bénéficier d'un guidage par ma tutrice, Mme Vincent, et Mme Bois, chargée de mission, et ce sur toutes les étapes de création du projet. Ces dernières m'ont orientée vers des outils comme le Socle Commun et ont apporté leurs conseils sur le déroulé des exercices tels que je les envisageais. Mme Galligani a aussi veiller à m'accompagner dans l'élaboration du projet. J'ai surtout pu vérifier avec la phase d'expérimentation l'application des objectifs et compétences convoquées et détaillées en amont des séances, vérifiés en amont par le CASNAV et Mme Galligani suite à leurs relectures, et la qualité des activités différenciées. L'analyse découlant du test des séances m'a révélé la nécessité d'ajouter notamment une démarche d'application des exercices sur les fiches enseignant ainsi que des objectifs plus explicites pour chaque exercice. J'ai aussi pu améliorer, grâce au retour des élèves, les activités de découverte en proposant des modifications de la démarche enseignante, de façon à amener les élèves à constituer un horizon d'attente plus complet, ainsi que la formulation de certaines consignes et/ou certaines activités. Finalement, l'association d'une équipe encadrante, constituée du CASNAV, de ma directrice de mémoire, et de C., aux retours des élèves lors de la phase d'expérimentation m'ont permis d'aboutir à un projet complet et de mener à bien ma mission.

Conclusion

Les EANA NSA sont contraints de proposer des vœux d'orientation à la fin de leur année au sein de l'UPE2A-NSA, tout en entrant dans l'apprentissage de matières qu'ils continueront d'étudier dans leurs parcours respectifs. Face à ce constat, mon travail a su répondre à leur besoin d'information et de préparation pour leurs futures orientations. Mon projet présente les matières scolaires, s'applique à mettre en avant la transversalité comme véritable force dont ils peuvent se saisir, et participe à leur progression en français dans toutes les compétences. Il répond donc à ma première hypothèse de travail.

Ma deuxième hypothèse, selon laquelle la différenciation s'applique comme solution à la question de l'hétérogénéité et peut prendre en charge les besoins de chaque élève, est à nuancer : mon travail propose une réflexion sur les différents degrés de variation et leur mise en place en classe. Miser sur le travail en groupe est une première réponse, qui permet à l'enseignant de pouvoir répondre à la contrainte du temps et à celle de l'élaboration des objectifs communs qui s'imposent dans une réalité de la classe parfois peu commune. Il me semble néanmoins qu'une dimension plus individualisée pourrait être pertinente, quand bien même le groupe se révèle comme une force. Ainsi, ma proposition met en exergue le pré-requis de l'évaluation diagnostique et du bilan des compétences individualisées afin de garantir une proposition didactique optimale qui répond au besoin, sur-mesure, de chaque élève. Il est difficile de proposer une différenciation complète et réfléchie en seulement trois séances, mais ce projet peut servir de tremplin vers une considération plus pertinente des besoins des apprenants. Finalement, cet écrit pousse à s'interroger sur quoi faire porter la différenciation, en lien avec le public : l'enseignant doit-il plutôt s'attarder sur les outils, sur les démarches d'apprentissage, les formes de travail ? Mon travail a aussi mis en lumière le manque de formation des enseignants sur ces méthodologies qui certes, sont régulièrement valorisées dans nos contextes et réfléchies sur le plan théorique, mais dont l'application pratique peut s'avérer complexe. Cette expérience m'a apporté son lot de réflexions nouvelles alimentant ma future pratique. Je suis reconnaissante d'avoir pu travailler auprès d'un public qui me tient à cœur, et d'avoir pu, à leur côté, en apprendre plus sur moi-même. La rédaction du mémoire plus spécifiquement m'a fait prendre conscience que la pédagogie différenciée est un thème qui suscite vivement mon intérêt et que j'aimerais pouvoir, par la suite, envisager sa mise en place de manière plus consciente lors de ma future pratique.

Bibliographie

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants.* Hachette Français Langue Étrangère.

Bruner, J. (1983). *Savoir dire, savoir faire. Le développement de l'enfant.* Paris: Presses Universitaires de France.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL (2001). Conseil de l'Europe. Consulté sur l'adresse https://rm.coe.int/16802fc3a8 le 13/09/2021.

Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *GLOTTOPOL, 23,* 173-190. Consulté sur l'adresse https://www.academia.edu/12308612/L_h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9_fondement_de_l_%C3%A9ducation_linguistique_Vers_des_perspectives_alterdidactiques

Cherqui, G. et Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones.* Hachette Français Langue Étrangère.

Chomentowski, M et Gohard-Radenkovic, A. (2014). Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques. *Revue française de linguistique appliquée,* 19, 57-70. Consulté sur l'adresse https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-57.htm

Coron, G. (2018). Bonnes pratiques professionnelles dans l'accueil et la prise en charge des mineurs non accompagnés : l'importance de respecter l'intérêt supérieur de l'enfant. *Jeunes et mineurs en mobilité, 4, 8-17.* Consulté sur l'adresse https://www.infomie.net/spip.php?article4438

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Langue Seconde.* ASDIFLE, sous la direction de J.P. Cuq. Clé International.

Cuq, J.P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Presses Universitaires de Grenoble.

David, C. et Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée.* Hachette Français Langue Étrangère.

Éstève, I. (2019). Des données de terrain à la conception d'outils de médiation de l'information : Élaborer une démarche d'information adaptée à destination des MNA. *Questions vives,* 32. Consulté sur l'adresse https://journals.openedition.org/questionsvives/4201

Etiemble, A. et Zanna, O. (2013). Des typologies pour faire connaissance avec les Mineurs Isolés Étrangers et mieux les accompagner. Consulté sur l'adresse https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf

Fabre, A. (2017). *Gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil d'élèves allophones de plus de 16 ans : développement d'outils d'alphabétisation pour les non-lecteurs.*(Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes). DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01727559

Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla. Études de linguistique appliquée,* 174, 147-155. Consulté sur l'adresse https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm

Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversités des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 7-1. Consulté sur l'adresse https://journals.openedition.org/rdlc/1989

Galligani, S. (2020). Cours de Master 2 FLES : Méthodologie du mémoire. Grenoble.

Hoffmans-Gosset, M-A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation.* Lyon : Chronique Sociale.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Atilf, Mélanges Pédagogiques,*75-87. Consulté sur l'adresse https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf le 14/09/2021.

Jacquet-Pfau, C. (2014). « L'école pour tous » du XIXème siècle face à la diversité des usages : normes, pratiques et évolution. Dans Argod-Dutard, F. (Ed.). *Le français, une langue pour réussir.* (p.59-72). Presses universitaires de Rennes. Consulté sur https://books.openedition.org/pur/65555?lang=fr

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique.* Paris : Éditions La Découverte.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui,* 176, 37-47. Consulté sur l'adresse https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-37.htm

Lemaire, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français d'aujourd'hui,* 164, 21-32. Consulté sur l'adresse https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-21.htm

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture ? 1-32. Consulté sur l'adresse http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf

Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée,* 197, 43-60. Consulté sur l'adresse https://www.cairn.info/revue-ela-2020-1-page-43.html

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Paris : Hachette Éducation.

Puren, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers Pédagogiques,* 399, 64-66.

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

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Consulté à l'adresse https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Ruhier, C. (2014). *La construction du projet d'orientation des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans dans une UPE2A-lycée : réflexions et propositions d'activités didactique.* (Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes). DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01079691

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/ apprentissage. *Synergies, 6,* 71-86. Consulté sur l'adresse https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf le 14/09/2021.

Verdhelan-Bourgade, M. (2009). Langue seconde et langue de scolarisation. *Cahiers Pédagogiques,* 473. Consulté sur l'adresse *https://www.cahiers-pedagogiques.com/comment-penser-l-entree-dans-les/*

Vigner, G. (2001). *Enseigne le français comme langue seconde.* Clé International.

Vygotski, L. [1934], (1997). *Pensée et langage* (traduit du russe par F. Sève). Paris : La Dispute.

Yann, N. (2017). *La différenciation pédagogique : le respect des besoins de l'élève.* (Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes). DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01749216/document

Sitographie

Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers (ADATE). (2021). *Communiqué de l'ADATE.* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse http://www.adate.org/

Accueil Demandeurs d'Asile (ADA). (2021). *Réunion au Conseil départemental pour une information sur les évolutions du dispositif MNA en Isère*. Consulté le 14/09/2021 à l'adresse https://www.ada-grenoble.org/2021/01/28/reunion-au-conseil-departemental-pour-une-information-sur-les-evolutions-du-dispositif-mna-en-isere/

ATD Quart Monde. (2015). *Mineurs Isolés Étrangers (MIE) : quels sont vos droits ?* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse https://www.atd-quartmonde.fr/mineurs-isoles-etrangers-mie-quels-sont-vos-droits/

Association InfoMIE. (2014). *Accès des mineurs isolés étrangers à la scolarisation.* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse https://www.infomie.net/spip.php?rubrique205

CASNAV de Grenoble. (2021). *Missions.* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse https://casnav.web.ac-grenoble.fr/missions-0

CASNAV de Lille. (2021). *Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés.* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse http://casnav.ac-lille.fr/eana

CASNAV de Lille. (2021). *Scolarisation des EANA au collège*. Consulté le 09/09/2021 à l'adresse http://casnav.ac-lille.fr/eana/accueil-et-scolarisation/au-college

CASNAV de Lille. (2019). *Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille*. Consulté le 09/09/2021 à l'adresse http://casnav.ac-lille.fr/vous-etes-cop/circulaire-academique-casnav-lille-070219.pdf

Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. (2002). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Consulté le 14/09/2021 à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990. (1990). *Missions et organisation des CEFISEM.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/cefisem_1990.html

Circulaire du 2012-143 du 02 octobre 2012. (2012). *Organisation des CASNAV*. Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm

Circulaire départementale de Savoie (2017). *Accueil et scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) dans le département de la Savoie.* Consulté le 14/09/2021 à

l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/ien.St-Jean-M/wp-content/uploads/2017/05/circulaire-d%C3%A9partementale-EANA-2017-2018.pdf

Circulaire de l'Académie de Grenoble. (2018). *Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2018/03/Circulaire-EANA-Mars-2018-et-Annexes.pdf

CSPS. *Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion?* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2

Fuchs, M. L. *Le français, langue de scolarisation.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse http://casnav.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/4_flsco_presentation_demarche-3.pdf

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Consulté le 14/09/2021 à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/

Ministère de la Justice. (2021). *La mission « mineurs non accompagnés ».* Consulté le 14/09/2021 à l'adresse http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/

Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA). (2020). *Les mineurs non accompagnés.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-mineurs-non-accompagnes

Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA). (2020). *Guide de l'asile pour les mineurs non accompagnés en France.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/maquette_livret-mna_24042020_web.pdf

Pass-éducation. (2020). *Logique et intérêt – La méthode du Learning by doing par projet de Dewey à Freinet (exemple d'une mise en œuvre au sein d'une association).* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://www.pass-education.fr/1-3-logique-et-interet-la-methode-du-learning-by-doing-ou-la-pedagogie-par-projet-de-dewey-a-freinet-exemple-dune-mise-en-oeuvre-au-sein-dune-association/

Région Auvergne Rhône-Alpes Orientation. (2021). *Les enseignements de CAP. Guide après la 3ème, 18-19.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1

Vie publique. (2019). *Le débat sur le collège unique.* Consulté le 09/09/2021 à l'adresse https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique

Table des annexes

Annexe 1 Notes d'entretien avec C. enseignante référente de l'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson…100
Annexe 2 Notes d'entretien avec IO, enseignante en CAP 105
Annexe 3 Questionnaire IB, enseignante de FLES en Lycée Professionnel 111
Annexe 4 Fiche enseignant séance 1 : Le chef-d'œuvre en CAP (initialement en séance 2) 113
Annexe 5 Fiche enseignant Séance 2- La matière PSE (anciennement séance 3) 133
Annexe 6 Fiche enseignant Séance 3 – L'organisation du CAP (anciennement séance 1) 156
Annexe 7 Questionnaire pour les élèves d'UPE2A-NSA 171

Annexe 1
Notes d'entretien avec C. enseignante référente de l'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson

Cet entretien a eu lieu au domicile de C. mais n'a pas été enregistré, faute de matériel. De plus, C. préférait conserver le cadre informel de notre entretien. Il s'agit donc de prise de notes à partir de ses réponses selon ma grille d'entretien.

Présentation

1) Quel est ton parcours professionnel?

Concernant le FLE, C. a fait le DU FLE au sein de l'Université Grenoble Alpes. Elle a fait quelque temps surveillante en collège, puis assistante pédagogique sur le terrain, en accompagnant des élèves allophones en classe ordinaire. Elle a vu la différence entre la théorie et la pratique de terrain.

2) Quelles études as-tu effectué?

Licence et master en traduction anglaise, puis DU FLE.

3) Depuis combien de temps travailles-tu auprès de ce public ?

3 ans.

4) Est-ce que tu pourrais m'expliquer en quoi consiste le poste de coordinatrice ?

C. reçoit d'abord les affectations des élèves, puis elle contacte la famille si elle est là et les référents sociaux. Avant les affectations, il y a un test de positionnement pour voir le niveau global de l'élève, s'il est francophone ou non notamment. En tant que coordinatrice et référente, elle gère le retour des dossiers d'inscription, le côté administratif, les demandes d'orientation (choix des vœux, suivi des acceptations ou non, etc.) Elle s'occupe aussi de l'inscription aux examens : le DELF scolaire et le CFG[43], qu'ils doivent passer cette année. Le CFG est un examen de SEGPA niveau 3, il permet d'accéder au projet professionnel. Il consiste en un petit dossier à rendre présentant un stage effectué puis d'un oral avec une présentation le projet professionnel de l'élève. Elle ne compte pas tous les inscrire mais certains sont selon

43 Certificat de Formation Générale : « il s'adresse notamment à des personnes sorties du système éducatif sans diplôme ou sans qualification professionnelle reconnue. C'est le premier niveau de diplôme de formation générale de l'Éducation nationale. » (Wikipédia)

elle apte à le passer. Cela leur donne un diplôme de niveau collège, ce qui est bien pour eux pour justifier leur demande de papiers.

Présentation des élèves :

5) Est-ce que tu connais un peu le contexte familial des élèves ? Leurs situations ?

Lors de leur arrivée sur le territoire, ils sont pris en charge par des associations, et sont redirigés dans des villes. L'État français les prend en charge s'il y a une reconnaissance de minorité. Ils passent ensuite une batterie d'entretiens et demande une reconnaissance de minorité. Si elle est acceptée, ils sont pris en charge par l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance). À Grenoble, c'est l'ADATE qui les prend en charge, ils ont un pôle spécialement orienté pour les MNA. L'ADATE se charge de leur trouver une famille d'accueil et un référent social qui les suit parmi une centaine d'autres. Parfois les familles leur donne de l'argent de poche. S'ils ne sont pas reconnus mineurs, ils ne sont pas pris en charge. Beaucoup finissent à la rue, d'autres associations prennent le relai et leur situation devient irrégulière. (illégalité). Les frais de cantine sont pris en charge par l'ADATE. C'est leur référent qui gère les problèmes avec les familles. En cas de mauvaise relation ou mauvais traitement par les familles, l'ADATE intervient, mais parfois dilemme se pose : même si la relation avec la famille n'est pas optimale, beaucoup préfèrent conserver leur situation, par peur de finir dans la rue ou de changer de famille (ce qui est marqué dans leurs dossiers et joue en leur défaveur).

6) Comment sont pris en charge les élèves à leur arrivée dans l'établissement ?

Une fois pris en charge par l'ADATE, ils passent au CIO un teste de français, mathématiques et test dans leurs langues pour voir s'ils savent lire. Une fois évalué, leurs résultats sont envoyés au Rectorat qui se charge de faire les affectations et envoie les dossiers des élèves aux professeurs. Le rectorat reçoit le test de CIO mais C. note qu'il y a de grandes différences entre le résultat du test et la réalité. Elle a beaucoup d'idées de projets mais la contrainte du temps bloque beaucoup ses initiatives. Elle aimerait plus de mutualisation des cours. Pour elle c'est un public qui est toujours défini dans la négation, mais ils développent d'autres stratégies qui leurs permettent d'évoluer.

L'orientation des élèves :

7) Connais-tu les projets d'orientation des élèves ?

Certains on un intérêt pour le bâtiment, surtout la peinture (façadisme, plombier, MBC). La cuisine aussi, avec les métiers comme ceux de la boulangerie, cuisine (commis). Un élève veut être coiffeur.
Certaines années certains veulent faire de l'élevage etc. mais pas cette année. Elle leur fait parfois découvrir des filières qui les intéressent. Elle doit leur demander un classement prochainement pour préparer les vœux. Tous ont une piste sauf quelques uns. Quand elle a une proposition de visite de lycée, ils sont tous partants.

8) Est-ce qu'il y a une influence des pairs sur leurs projets d'orientation ? Par exemple, ceux qui ont une famille sont-ils poussés à faire certaines études car on les y oblige, ou bien les éducateurs ?
C. remarque parfois une influence des amis sur les projets, influence positive ou négative. Elle n'a en revanche aucune nouvelle des familles de ce côté. Certaines familles les aident dans leur recherche de stage cependant. L'aspect financier est un facteur de motivation aussi pour les élèves : s'ils entendent que telle ou telle filière gagnent bien, ils y réfléchissent.

9) À part les cours de français professionnel et ce que tu entreprends dans le cadre de ta fonction de coordination, est-ce qu'il y a des accompagnements extérieurs qui les aide ? (stage en dehors des cours, rencontre avec des professionnels, CIO…)
Il y a les périodes de stage comprises dans l'année en UPE2A-NSA. L'ADATE intervient aussi pour aider « ceux sur le carreau », et les aide à s'inscrire en apprentissage. Ce sont des élèves assez débrouillards, ils cherchent beaucoup de leur côté.

10) Combien de stages réalisent-ils ou peuvent-ils réaliser dans l'année ? Est-ce cela les aide dans leurs choix ?

Un stage d'une semaine avant chaque vacances, donc quatre semaines sur l'année, mais cette année pas de stage à la Toussaint car la rentrée a été tardive.

11) Quels stages ont-ils déjà fait ?

Pour le moment, il y a eu : plusieurs stages en bâtiment et surtout en peinture et plomberie, ainsi que plusieurs en restauration et cuisine,avec des stages en boulangerie, pâtisserie et restauration rapide.

Accompagnement enseignant :

12) Es-tu satisfaite de la préparation d'orientation que tu proposes ou bien y a -t-il des aspects qui ne te satisfont pas ?

C. n'est globalement pas trop satisfaite, multiplie les casquettes et aimerait avoir du recul. L'année prochaine ira mieux car elle se rendra compte de ce que son poste implique et elle y sera plus préparée. Elle aimerait aussi avoir plus de ressources, mais craint de partager les siennes car ne sont pas assez satisfaisantes selon elle.

13) Ressens-tu le besoin de cibler davantage certaines notions pour préparer l'orientation?

Pour C., il est important de travailler le domaine de la connaissance de soi pour bien cibler son orientation. (qualités difficile à comprendre, pas concret donc dur à expliquer…). Elle essaie de réutiliser souvent le même lexique pour que ça vienne. Ils ont travaillé en début d'année sur le système scolaire français mais n'ont à ce stade toujours pas tous assimilés ce qu'était les vœux, ce qui engendrent de la frustration pour certains. Elle aimerait aussi travailler sur les CV et les lettres de motivation, mais elle rencontre des difficultés à les mettre en place, et les élèves n'ont pas de login pour se connecter à leur compte élève sur l'ordinateur.

*14) Les ambitions professionnelles des élèves sont-elles en adéquation avec leurs compétences ?*Cette année assez, il y a eu des années où les élèves avaient des trop petits niveaux et il n'était donc pas possible de le faire. Elle cible les CAP disponibles sur Grenoble et son agglomération et tape dedans. Elle essaie d'être réaliste. Il y a aussi le cas d'élèves brillants qui ne sont pas pris sur des formations qu'ils auraient pu réaliser, et qui finissent en CAP pressing. Une fois le CAP finit, ils peuvent continuer sur un bac professionnel ou directement travailler.

15) Se voient-ils refuser certaines voies à l'issue de leur année scolaire?

Tous les vœux sont possibles, il faut les ordonner. Parfois des trucs bizarres se passent, comme par exemple un vœu pertinent pour un élève fort ne va pas être validé mais un élève plus faible lui sera pris dans la structure. Sur dix vœux, il est rare que aucun ne soit pris, puis il y a le principe de la liste d'attente avec des places qui se libèrent en fin d'année. Rare sont les élèves qui finissent sur le carreau, et sinon l'ADATE intervient. Il est aussi possible de faire une demande de maintien pour tenir en UPE2A un élève si son niveau est jugé trop faible pour intégrer un CAP. Mais là plupart du temps, ils partent quand même en CAP, per-

sonne ne comment ils arrivent là, c'est sûrement l'ADATE qui gère cela. Elle rencontre la responsable scolarité de l'ADATE en début d'année pour les vœux.

Le rapport à l'hétérogénéité des apprenants

16) Comment gères-tu l'hétérogénéité de niveaux dans la classe? As-tu des outils pour t'aider?

Sur l'ensemble des enseignants intervenant dans la classe, elle est la seule à mettre en place des outils pour gérer l'hétérogénéité. Elle regarde beaucoup le manuel « Ma clé Alpha » car il est pensé pour un public hétérogène. Sinon trouve des supports ou des outils sur internet qui indiquent comment mettre en place la séance en classe. La plupart du temps elle se débrouille.

17) Ont-ils déjà manifesté leurs désaccords/surprises de voir certains travaux adaptés?

Ils s'en rendent compte, comme par exemple quand elle fait lire la consigne au niveau débutant et que les confirmés font leurs exercices dans leur coin, mais m'explique qu'ils ne montrent pas de désaccord. Elle justifie ce comportement par le fait qu'étant donné les lacunes en « culture scolaire », ils n'ont pas d'attente spéciale de ce côté là.

Annexe 2

Notes d'entretien avec IO, enseignante en CAP

Cet entretien, initialement prévu sur Zoom, se réalisa finalement par téléphone, dû à des complications techniques. Il s'agit donc de prise de notes à partir de ses réponses selon ma grille d'entretien.

Introduction

Dans le cadre de mon projet , je vais réaliser des séances sur la découverte et le fonctionnement des CAP afin de préparer les élèves NSA aux changements qui s'imposeront à eux l'année prochaine. Dans ce cadre, j'aimerais beaucoup avoir votre avis afin de cibler précisément les difficultés qui se posent aux élèves et aux enseignants pour proposer des contenus adéquats.

Présentation de l'interviewée:

1) Pourriez-vous décrire votre poste actuel ainsi que votre parcours?

IO est titulaire d'une Maîtrise d'histoire. Elle fut d'abord maître auxiliaire en région parisienne (enseignante non titulaire, sans concours) pendant six ou sept ans en lycée général en tant que professeure d'histoire-géographie. En 1997 : elle occupe un poste en lycée professionnel industriel et ce pendant plusieurs années, poste bancal car à la fois professeure d'histoire géographie pour les 4ème techno et les Seconde BEP, plus 18h en tant que documentaliste. Petit lycée dont le chef d'établissement s'est battu pour ouvrir CDI, et a cela négociation pour poste de documentaliste couplé avec son service d'histoire géo. C'est ce premier poste en lycée pro qui lui a fait aimé l'univers, le contact avec l'atelier et les collègues et aimer le profil des élèves. Même à cette époque c'était des profils atypiques, qui ne trouvaient pas leurs voies dans l'enseignement général ni technique. Toutes ces conditions l'ont poussé a passé le diplôme de lettres-histoire, dont elle fut titulaire en 2001-2002 et qu'elle a passé en externe. Elle est restée à Paris en tant qu'enseignante en lettres-histoire dans plusieurs lycées

professionnels parisiens car mutation intra-muros. Elle est arrivée à Grenoble pour des raisons personnelles, et a atterri au lycée D. en 2006 ou 2007. C'est un lycée spécialisé dans la filière du bâtiment qui possède des classes de CAP en peinture et maçonnerie et des classes de BAC PRO (plombier, maçon, bâtiment, technicien conditionnement d'air, etc.)

Elle est spécialisée en profils allophones et s'occupe des premières années de CAP. Elle a à la fois les heures en tant que prof lettres histoire en CAP, (pas beaucoup d'heures depuis la réforme : 1h en histoire- géographie EMC) et 1 heure de français par semaine. 10h de FLE/FLS sont allouées par le CASNAV qui s'adressent à tous les élèves du lycée qui recquièrent les conditions (moins de 2 ans de scolarité en France). À cela s'ajoute 4h par semaine en tant que professeure de français de BTS, et elle fait aussi des heures supplémentaires en s'occupant de l'alternance pour les élèves de BTS qui sont alternants.

Le CAP et son organisation :

2) Quels sont les pré-requis/attentes à l'entrée en CAP pour des élèves sortant d'UPE2A-NSA ?

Un des pré-requis concerneraient la lecture et l'écriture. C'est une priorité de l'UPE2A mais la plupart du temps ce n'est pas acquis, ils ne sont pas assez fluant.

Il faut qu'ils aient plus d'autonomie par rapport au travail et aux consignes. Les profs d'UPE2A pourraient venir en CAP et vice-versa pour comprendre les attentes de la formation. Elle remarque que quand elle rencontre les profs d'UPE2A -NSA ils ne se rendent pas compte du travail qu'on demande aux élèves en CAP et notamment cette autonomie par rapport aux consignes. Même sur des consignes simples, ils n'ont pas d'autonomie, comme nommer le document par exemple. Donc il faut un gros travail par rapport aux consignes et l'autonomie. L'immersion en classe ordinaire, les NSA pas préparé à ça, il y a une trop grande coupure. Elle remarque que les élèves sortant d'UPE2A en collège sont mieux préparés. Immersion en classe ordinaire importante, observer comment fonctionne un cours, ça doit les aider en CAP.

3*) Quels sont les changements majeurs entre l'unité pédagogique dans laquelle ils sont et le CAP ?*

L'immersion en classe ordinaire. Ils seraient moins déconnectés s'ils étaient préparés. Le confinement à freiner leur progression aussi. Ils n'arrivent pas à conceptualiser les attentes.

Au niveau de la production écrite, ils sont complètement à côté, ils n'arrivent pas à comprendre ses attentes. En ce moment ils travaillent le Haiku, pour y arriver elle a commencé au

mois de septembre par un projet avec la documentaliste, liée au travail en peinture et maçonnerie (façon de mettre une pierre= mettre un mot).
Elle insiste sur l'importance de montrer aux élèves ce qu'elle attend d'eux. Mais même ça c'est peut être compliqué. Conceptualiser les attentes c'est trop dur.
Par exemple, elle a un document en histoire-géo et leur demande d'expliquer le titre pour mieux comprendre le document. Elle découpe ses activités pourtant pour les préparer. La majorité de son travail de préparation réside dans la compréhension de ce qu'elle attend d'eux.
Elle ajoute aussi qu'il n'y a pas assez de FLSco voire FLM. Même en CAP elle a un programme avec des demandes d'écrits, des soutenances, des contraintes qui seront évaluées. La grille d'évaluation n'est pas adaptée selon elle. Ils ont du mal aussi à capitaliser les connaissances transmises et les réinvestir ailleurs. Il faudrait les suivre, même le soir à 16h il faudrait faire une heure d'étude pour montrer comment on travaille.
S'il y avait une mutualisation entre les intervenants peut être qu'elle pourrait orienter les activités de façon différente. Il faut que les élèves fassent du lien entre des documents (transversalité), en plus tout le monde ne s'adapte pas. Par exemple : pour construire un mur, tout un lexique adapté avec des mots inconnus. Travailler l'autonomie par rapport aux consignes et conceptualiser les tâches finales, les demandes des enseignants. Si elle les interroge c'est catastrophique car ne savent pas. Beaucoup plus facile pour eux si ce travail était réalisé.

Du côté des enseignants :

5) Proposez-vous dans vos cours des contenus spécifiques pour ce public (différenciation) ou bien suivent-ils tous le même contenu ?

Elle adapte à fond, elle aime bien trouver un document collégial, qui s'adresse à tout le monde, et ce sont les questionnements qui sont personnalisés, individualisés. Elle préfère comme ça, pour ne pas mettre les élèves en difficulté en dehors du cours. Elle questionne le document et s'adapte, et voit les groupes qui se dessinent. Elle donne du travail supplémentaire aux plus autonomes. Si des élèves avancent tranquillement ils vont donc avoir un peu plus de questions, et la formulation des questions sera différente. Ils ont tous le même document pour pas les extraire de la progression et de la dynamique du groupe. Lors de la correction, elle s'arrange pour que tout le monde participe à la correction, afin de créer un cours dialogué. L'élève alphabétisé sera quand même là pour la correction, et elle note quand même, tout le monde participe à la restitution générale.

Cette année, ils n'ont pas qu'un public allophone, ils ont aussi ULISS. Elle essaie de ne pas créer des décalages au niveau de la progression. Les natifs ne veulent pas avoir du travail en plus, ils préfèrent avancer avec le reste du groupe. Parfois, ce n'est pas le cas, comme par exemple une année, deux élèves qui arrivent du général et qui doivent être pris en considération. Il y a aussi des années où elle a vu du tutorat qui s'instauraient entre élèves allophones et francophones.
Elle a douze élèves par classe, parfois des promo avec que des allophones (maçonnerie par exemple) et parfois 6 allophones et 2 francophones. Il faut selon elle faire en sorte que les francophones ne s'ennuient pas, donc le rythme et le contenu est à adapter. Ces élèves sont en CAP en raison de difficultés d'apprentissage mais sont quand même cycle 3 voire compétences du cycle 4. Cette année elle a trois élèves en peinture qui ne souhaitent pas qu'elle différencie. Ils préfèrent avancer au rythme des allophones, ils aiment bien ; cela les rassure. En maçonnerie, elle a deux allophones qui avancent très vite et demandent du travail en plus. Il faut donc toujours s'adapter à son public, toujours partir de son public.

6) Bénéficient-ils d'évaluations spécifiques ? D'un « traitement particulier » en terme de notation ?
Pas la même exigence entre francophone et allophone alpha. Cela demande une adaptation. Elle regarde les compétences qu'elle veut comme acquises et s'adaptent en fonction de cela. Elle reste dans la bienveillance mais ne dit pas qu'elle va mettre 18 car il est en difficulté. Elle veut être juste par rapport à la note. IO cible des compétences et par rapport à ces denrières met des notes. Par exemple pour le Haiku, elle va regarder le réinvestissement du vocabulaire de la nature, le format sur trois lignes avec une phrase. Elle note aussi l'investissement et l'évolution de l'élève.

7) Remarquez-vous à l'inverse des facilités qu'à ce public dans des domaines particuliers/activités que vous proposez? Des thèmes qui leurs plaisent, les intéressent, captent leurs attentions ?

Ils n'ont pas peur de prendre la parole, le travail avec la pédagogie de projet est très pertinent de ce côté. Ils sont toujours parti prenante. C'est très agréable pour elle car ils ont envie. Ils ont une curiosité, elle peut mener plein de projets avec eux, en sorties ils sont exemplaires car

ils se comportent bien. Très attentifs en cours. Pas blasés d'être là, toujours partants. Ils n'ont pas peur de dire qu'ils ne comprennent pas.
Par rapport à leurs vécus, de supers valeurs en eux. Très apaisants par rapport à ce qu'ils ont vécu. Elle ajoute que les problèmes liés aux papiers prennent beaucoup de place, ne leur permet pas d'être là à 100 %. Beaucoup d'implications personnelle sur le plan administratif, elle essaie d'être là et de se montrer la plus compréhensive possible, notamment face aux absences etc. Malheureusement par rapport à l'extérieur pas évident de fermer la porte pour se concentrer sur l'école, et cela impacte leur progression.

8) Dans le cadre de ma préparation de séances, je pense faire une séance sur l'organisation du CAP et une autre plutôt sur le contenu même des matières (générales/technologiques). Selon vous, y a-t-il des points à cibler en priorité par rapport à ces deux thèmes afin de les aider à préparer leurs arrivées ?
Le stage est très important en CAP : 7 semaines de stage pour chaque année. Il n'est pas évident de chercher un stage intéressant et enrichissant pour sa culture professionnelle. Elle trouve qu'il n'y a pas assez d'accompagnement pour le stage, ils sont souvent perdus, il faudrait plus d'accompagnement. C'est de plus un élément primordial du CAP car sinon pas de validation du diplôme.
Les matières de l'enseignement général ne sont pas négligeables non plus : anglais, PSE, technologie : théorie de l'atelier, et ça c'est très très difficile.
Afin de présenter les matières professionnelles, elle trouve pertinent l'idée de venir. Tout le contexte de la sortie qui est intéressante. Les questions qu'ils vont poser dans le cadre de l'atelier seront complètement différentes.
Il y a aussi la thématique de l'évaluation en CCF : contrôle en cours de formation, qui a lieu quand les professeurs sentent que les élèves sont prêts. La plupart des matières sont en CCF et non pas en contrôle continu. Par exemple en français, elle les interroge trois fois et les trois notes servent pour l'obtention du CAP. En histoire-géographie, la note d'évaluation finale est un oral. Pour des raisons d'emploi du temps, elle banalise en fin de deuxième année et fait passer les oraux. Beaucoup d'examens ont lieu en fin d'année. Ces notes comptent pour l'obtention de leur CAP. Même en atelier, ils vont travailler sur une tâche pendant 3 semaines et cela sera évalué comme CCF.

Du côté des élèves :

9) Y a-t-il des élèves qui vous parlent de leurs déceptions ou au contraire de leurs satisfactions/surprises des CAP qu'ils réalisent ?

1. Si oui, qu'est-ce qu'ils apprécient ?

2. Et qu'est-ce qui les déçoit ?

Par défaut, ils n'ont pas le choix d'être là. Il y a beaucoup de déception. Il y a énormément d'élèves allophones dans ces filières et très peu de mixité, ce qu'ils ressentent. Ils ont peu de contact avec les autres élèves qui fréquentent le lycée. Il faudrait mélanger les CAP, ils apprendraient énormément. Certains savent qu'ils aimeraient faire autre chose, ils sont déçus par leur orientation. Par exemple en peinture, il y en a plein qui initialement voulaient aller en lycée horticole, mais ces formations leurs sont « interdites ». Il y a une sorte de hiérarchie entre les lycées, et la filière du bâtiment est vraiment la plus accessible. Ils ont cependant tous leur CAP dans l'ensemble, même si c'est une orientation par dépit. Le diplôme permet de débloquer leurs situations administratives, et beaucoup rebondissent autrement, ils ont une force de résilience incroyable.

Conclusion :

Pour elle, il faut vraiment organiser leur venue au lycée, car il serait dommage qu'ils ne viennent pas voir les ateliers, d'autant plus que les professeurs d'ateliers seront plus à l'aise dans leur milieu. De plus, il n'y a pas de portes ouvertes cette année.

Annexe 3

Questionnaire IB, enseignante de FLES en Lycée Professionnel

Introduction :

Dans le cadre de mon projet , je vais réaliser des séances sur la découverte et le fonctionnement des CAP afin de préparer les élèves aux changements qui s'imposeront à eux l'année prochaine. Dans ce cadre, j'aimerais beaucoup avoir ton avis afin de cibler précisément les difficultés qui se posent aux élèves et aux enseignants pour proposer des contenus adéquats. Voici un petit questionnaire :

1) Quelles sont selon toi les pré-requis à l'entrée en CAP pour des élèves sortant d'UPE2A-NSA ? Qu'est-ce qu'il est important de savoir afin de préparer au mieux son entrée en CAP ?

   Je pense que la maitrise de certaines disciplines est nécessaire pour l'entrée en CAP, je pense particulièrement en maths, alors tout dépendra de la filière suivie en CAP, comme tu dois le savoir les coefficients des matières relevant de l'enseignement général est moins importants que ceux relevant de l'enseignement professionnel. Néanmoins on s'attend à ce qu'un élève en lycée pro acquiert des connaissances dans ces matières. Autre exemple : L'histoire/géo, les élèves doivent connaitre l'histoire de la laïcité, les droits des hommes, etc. Ces connaissances permettent aux EANA aussi de bien saisir les aspects culturel, politique, de leur nouvel environnement. Enfin les élèves doivent poursuivre leur apprentissage de la langue française car elle est à la fois un outil et un objet d'enseignement.

2) De quels ordres sont les problématiques qui se posent pour ces élèves qui entrent en CAP ? Est-ce de l'ordre de l'organisation des cours, du fonctionnement de ces derniers ou plutôt dans la compréhension même des contenus des cours ?

Ces élèves sont confrontés à toutes ces problématiques, mais selon moi, il existe un domaine qui peut impacter l'apprentissage, il s'agit du domaine culturel. En effet les EANA doivent apprendre une langue nouvelle, de nouvelles disciplines, un métier afin de s'insérer dans la société. L'acquisition des connaissances en termes de codes culturels de la société française est primordiale puisque l'élève va évoluer dans un milieu qui pourrait être très différent de ce qu'il aurait pu connaître avant l'arrivée sur le territoire français.

Quant aux contenus des cours, il est nécessaire d'adapter les supports afin de faciliter les apprentissages.

2) Quelles sont les problématiques qui se posent aux enseignants des matières générales et technologiques avec les élèves ?

D'après ce que je constate par ma pratique professionnelle, les enseignants se trouvent en présence de publics hétérogènes, et n'ont pas toujours le temps d'avoir recours à des adaptations de supports pour tous les élèves inclus en classe ordinaires, de plus, ils ne sont pas tous formés à accueillir un tel public au sein de leurs classes.

Merci beaucoup pour ton temps et ton aide précieuse !

Annexe 4
Fiche enseignant séance 1 : Le chef-d'œuvre en CAP (initialement en séance 2)

Le chef-d'oeuvre en CAP : Séance à destination des élèves d'UPE2A-NSA

SOMMAIRE

PRESENTATION 2
Compétences du CECRL et du Socle Commun 4
Activité 1 : Découverte du thème 7
Activité 2 : Compréhension orale 8
Activité 3 : Chronologie et progression du discours 9
Activité 4 : Le chef-d'oeuvre en CAP : résumé 16
Annexe 18
Supports 18
Source des images 24

PRÉSENTATION DE LA SÉANCE

Cette séance à pour but de faire découvrir aux élèves d'UPE2A-NSA de niveau alpha à A1.1 la matière Chef-d'œuvre présente en CAP. Dans cette matière, les élèves devront réaliser, en groupe ou seul, un projet (matériel ou immatériel) sur deux ans. La transversalité est au cœur du projet chef-d'œuvre, qui va mêler enseignements généraux et professionnels lors de sa réalisation. Le projet est évalué le long des deux années de CAP et doit être présenté à un jury en fin de deuxième année.

On travaille dans cette séance la compréhension du terme chef-d'œuvre et les différentes réalités qu'il recouvre, puis on s'intéresse à la présentation d'un chef-d'œuvre de CAP en particulier, présenté par une élève de CAP pâtissier, afin d'en avoir une présentation concrète. Lors des exercices, on s'intéresse par la même occasion à l'organisation du discours par les connecteurs temporels pour comprendre les étapes du projet.

Niveau : Alphabétisation à A1.1
Précision :
Ecriture / lecture Niveau 1 : élèves non lecteurs / scripteurs
Niveau 2 : élèves peu lecteurs / scripteurs (entrée dans l'écrit)
Niveau 3 : élèves lecteurs / scripteurs

Oral : Niveau 1 : niveau oral débutant (peu ou pas de compréhension / expression du français)
Niveau 2 : niveau oral intermédiaire (compréhension / expression en français en voie d'acquisition)
Niveau 3 : niveau oral confirmé (compréhension / expression en français acquise, souvent francophones)

Supports : (cf annexe)
- images de chef d'œuvres internationaux (La Joconde, les Pyramides, etc).
- Vidéo issue du site DevenirPatissier "Chef-d'oeuvre 2019-2021" : https://www.youtube.com/watch?v=1KmwyGd9qC8&ab_channel=DevenirPatissier

Pour l'activité de prolongement : Vidéo "Le chef-d'œuvre en CAP" https://www.youtube.com/watch?v=spRa8MK6kPM&ab_channel=KarineVandenweyngaert
Pré-requis : connaître le fonctionnement d'une frise chronologique

OBJECTIFS

Linguistiques

- Grammatical : les connecteurs temporels (d'abord, ensuite, après, pour finir)
- Lexical: les matières scolaires et le monde professionnel/ les activités artistiques (peinture/ sculpture/ architecture etc.)
- Orthographique : savoir copier et réécrire les connecteurs temporels en contexte

Pragmatiques (discursifs et fonctionnels)

- Structurer un récit
- remettre dans l'ordre des événements
- Comprendre la progression du discours
- Situer un événement dans une progression
- Identifier une activité et l'associer à une matière

Culturel et interculturel

- Découvrir des chefs d'oeuvre du monde
- faire découvrir des chefs d'oeuvre issu de son pays

Transversaux

- Travailler en groupe
- Etre autonome
- Emettre des hypothèses / confronter son point de vue
- donner son avis/ parler de soi et de ses motivations
- poser des questions et interagir

Compétences ciblées

Compréhension orale, production orale (en interaction), compréhension écrite, production écrite

COMPÉTENCES DU CECRL ET DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCE, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

CECRL : A1. 1			
CO - Peut comprendre des instructions / directives prévisibles, des messages enregistrés, des informations répétitives en particu-	PO Peut répondre à des questions simples et en poser certaines Comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions standards et attendues	CE Peut comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases comportant des mots ou expressions familières	PE Peut recopier des mots ou messages brefs, écrire des chiffres ou des dates

lier si les conditions d'écoute sont bonnes.			
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
Compétences	Cycle 1	Compétences	Cycle 2
S'exprimer à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	- Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne - Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue	Comprendre et s'exprimer à l'oral	- Écouter pour les comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. - Pratiquer trois formes de discours (raconter, décrire, expliquer) - Participer avec pertinence à un échange
Entrée dans l'écrit	- Écouter et comprendre un texte lu par un adulte	Lire et comprendre l'écrit	- identifier des mots rapidement
Lecture	- Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral à l'écrit - Mettre en relation des sons et des lettres	Écrire	- Copier ou transcrire dans une écriture lisible un texte
Écriture	- Copier des mots simples	Utiliser les régularités de la langue française	- Orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables utilisés
Se repérer dans le temps	- Situer des événements les uns par rapport aux autres	Situer et se situer dans le temps et l'espace	- repérer et situer quelques événements dans un temps long -
Compétences sociales et civiques	- exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des	S'exprimer et respecter l'expression d'autrui	- Exprimer et justifier un avis ou un point de vue personnel

	activités scolaires - écouter, aider, coopérer, demander de l'aide		
		Coopérer avec les pairs	- Mener à bien une activité en dialogue avec les autres

Activité 1 : Découverte du chef-d'oeuvre

- *Durée: 5 - 10 minutes*
- *Modalité : classe entière*
- *Compétence ciblée : expression orale en interaction*
- *Support : photos de chefs-d'œuvres du monde : Le Taj Mahal, La Joconde, Les pyramides… varier les domaines artistiques (peinture, sculpture, architecture, musique, etc.) cf. Annexe*

Objectifs : L'objectif est d'amorcer le thème et la discussion en partant de la représentation générale du chef-d'œuvre (une œuvre d'art, une œuvre reconnue…) et des deux sens qui y sont associés (une oeuvre d'art (sens concret) / quelque chose de beau, difficile à réaliser (sens abstrait). Demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un chef-d'œuvre, puis projeter au tableau des images de différentes œuvres qui sont considérées comme des chef-d'œuvres dans plusieurs domaines : peinture, sculpture, architecture, cinéma, musique, littérature etc. Proposer aux élèves un temps d'échange et des propositions sur leur perception du chef-d'œuvre, de façon à ce qu'ils commencent à créer des hypothèses sur le projet chef-d'œuvre en CAP.

Démarche : Commencer par poser des questions aux élèves et partir du mot composé "chef" et "œuvre" pour constituer l'horizon d'attente.

Questions de guidage de l'enseignante : Est-ce que vous avez déjà entendu le mot "chef d'œuvre" ? Qu'est-ce que ça peut être ?

Projeter ensuite les images (en annexe) pour élaborer des hypothèses sur ce qu'est un chef-d'œuvre. Présenter les œuvres et laisser libre court à la discussion et aux questions des élèves. Demander ensuite aux apprenants s'ils ont compris ce qu'est un chef-d'œuvre, le définir ensemble et interroger leurs expériences/vécus en leur proposant de donner eux aussi des exemples de chef-d'œuvres (en musique, peinture, dessin, cinéma, etc.)

Piste de correction à l 'oral : On voit que c'est un mot composé : chef / œuvre. Une œuvre, c'est une réalisation, une production artistique par exemple.

Un chef-d'œuvre à deux sens en français : c'est d'abord comme on l'a une œuvre réalisée par un artiste et qui va être vue comme sa meilleure œuvre, son tra - vail le plus connu, le plus beau.

Quand on parle au quotidien, pour autre chose qu'une œuvre d'art, comme les gâteaux, c'est pour dire que c'est très beau et que cela doit être long et difficile à faire.

Pour les œuvres d'art : œuvre très belle, que les gens trouvent parfaite car elle est différente de d'habitude, plus belle oeuvre d'un artiste.

Pour les autres œuvres ou objets : meilleure production, chef-d'œuvre car sa réalisation est difficile et minutieuse.

ACTIVITÉ 2 : COMPRÉHENSION ORALE

- *Durée : 15 minutes*
- *Modalité : individuelle (activité différenciée)*
- *Support vidéo chef-d'œuvre d'une élève en CAP Patissier: https://www.youtube.com/watch?v=1KmwyGd9qC8&ab_channel=DevenirPatissier*
- *Compétences ciblées : Compréhension orale / Production orale en interaction / Production écrite*

Objectifs : après un travail de définition des différents sens de chef-d'œuvre, opérer au rapprochement avec le projet à réaliser en CAP. L'idée est d'ici présenter concrètement le projet d'une élève en CAP pour que les élèves, les différentes étapes et leur ordre pour ensuite travailler sur le support de la frise chronologique. On différencie ici les questions posées suite à l'écoute pour que tous les élèves puissent participer à leur niveau.

Démarche : Expliquer d'abord le lien entre les œuvres vues et le chef-d'œuvre en CAP. Ensuite, faire visionner la vidéo deux fois. Puis à l'oral, poser les questions suivantes en se focalisant sur un niveau :

Demander aux élèves de niveau 1 :

1) Comment s'appelle l'élève ?

Réponse : Médina

2) En quelle classe est-elle ?

Réponse: 1ère année de CAP patisserie

Demander aux élèves de niveau 2:

3) Quel est son chef-d'œuvre ?

Réponse : Réaliser une barre énergétique/ inventer une recette et la vendre

4) A qui Médina va-t-elle vendre ses barres énergétiques ?

Réponse : Elle le fait pour l'équipe de Foot Fauteuil

Demander aux élèves de Niveau 3 :

5) Quelle est la première étape du projet de Médina ?

Réponse : elle fait des stages pour améliorer sa recette.

6) Quelle est la dernière étape de son projet ?

Réponse : Vendre son produit dans le magasin pédagogique et enfin le vendre au match de Foot Fauteuil.

ACTIVITÉ 3 : Chronologie et progression du discours

- *Durée: 20 minutes*
- *Modalité: classe entière puis groupe (3 / 4) de niveaux différenciés*
- *Compétences ciblée**s**: Compréhension Orale / Production Orale / Production Écrite / Production Orale en interaction*
- *Support : Corpus de phrases / frise chronologique / images et textes à replacer*

Objectifs : Ces exercices s'effectuent en groupe de niveaux différenciés de façon à privilégier la différenciation par la médiation et la collaboration. Après une étude du corpus de phrases servant à comprendre l'objectif des connecteurs temporels dans le discours et leur identification, les élèves constituent la frise chronologique pour comprendre l'ordre d'un récit. Ces connecteurs vont aider les apprenants à structurer leur récit et prendre conscience de la chronologie des événements. De façon implicite, l'objectif est de comprendre que ces connecteurs élaborent une progression vers un objectif final.

L'exercice trois permet aux élèves de comprendre implicitement la transversalité et les savoirs dispensés dans chaque matière en faisant le lien avec le projet de Médina, l'élève de la vidéo.

Les exercices 4 et 5 sont des exercices de systématisation venant confirmer l'apprentissage des connecteurs, à l'écrit et à l'oral.

Démarche : D'abord, l'enseignante lit un texte qui sélectionne seulement quelques étapes du projet de Médina (pour qu'il soit accessible à toute la classe). Le texte est écrit de façon à ce qu'il comporte les connecteurs temporels suivants : D'abord, ensuite, après, pour finir.

EXERCICE 1 :

Lecture du corpus suivant :

D'abord, Médina fait des stages pour améliorer sa recette.

Ensuite, elle calcule le prix de vente de ses pâtisseries.

Après, elle écrit sa recette dans son carnet de recettes.

Pour finir, elle vend son produit pendant un match de foot fauteuil.

Projeter ce texte au tableau, et poser les questions suivantes :
Quelle est la première étape du projet de Médina ? (inscrire 1 à côté)
Quelle est la deuxième étape ?
Comment on sait que la première phrase correspond à l'étape 1 ?
Est-ce qu'il y a un mot qui vous aide ? Lequel ?
Faire souligner les connecteurs aux élèves.

Pistes de correction : la phrase 1 c'est l'étape 1/ je remarque des mots au début / Ils sont utiles pour faire comprendre une histoire / ces mots donnent l'ordre des événements d'une histoire.

Proposer un autre exemple : Si on veut raconter sa matinée, on pourrait dire :

D'abord, je me lève.

Ensuite, je me brosse les dents.

Après, je prends le bus.

Pour finir, j'arrive au lycée.

Exercice 2 :

Mettre les élèves par groupe de trois ou quatre de niveaux différenciés : les élèves doivent découper les images puis les textes et les remettre dans l'ordre sur la frise chronologique.

Correction de la frise chronologique :



D'abord, Medina fait des stages pour améliorer sa recette.	**Ensuite,** Medina calcule le prix de vente.	**Après,** elle écrit sa recette dans son carnet de recettes.	**Pour finir,** Medina vend ses barres énergétiques à un match de foot fauteuil.

Exercice 3 :

Conserver les mêmes groupes d'élèves et les laisser répondre aux questions, grâce à leurs connaissances des matières générales et la vidéo du projet de Médina. Accompagner à la lecture des questions si certains élèves se trouvent en difficulté.

Correction :

1) **Dans quel cours Médina va apprendre à calculer le prix de vente de sa barre ?**

Français / Mathématiques / Prévention Santé Environnement

2) **Dans quelle matière Medina va apprendre à écrire sa recette ?**

Mathématiques / Français / Histoire- géographie

3) **A ton avis, Medina va apprendre des recettes pendant les cours :**

en enseignement professionnel / en enseignement général

4) **Comment Medina va apprendre à vendre un produit ?**

pendant son stage en pâtisserie / pendant les cours de français

5) **Medina apprend à compter les quantités[44] d'ingrédients en**

Mathématiques / Sport / Histoire-géographie

44 Exemples de quantités : Kilo (kg), litre (L), grammes (g) …

Exercice 4 (exercice de prolongement)

Pour cet exercice, mettre les élèves en binôme de même niveau et accompagner la lecture du niveau 1.

Élèves non lecteurs scripteurs : demander de restituer les mots à l'oral, puis accompagner l'écriture.

Elèves petits lecteurs scripteurs : demander de compléter les résumés avec les mots (qui sont écrit comme sur le modèle)

Élèves lecteurs- scripteurs : compléter le résumé (les mots ne sont pas proposés et les phrases dans le désordre)

Correction :

D'ABORD, MEDINA FAIT DES STAGES POUR AMÉLIORER SA RECETTE.

ENSUITE, MEDINA CALCULE LE PRIX DE VENTE.

APRÈS, ELLE ÉCRIT SA RECETTE DANS SON CARNET DE RECETTE.

POUR FINIR, MEDINA VEND SES BARRES ÉNERGÉTIQUES AU MATCH DE FOOT FAUTEUIL.

Exercice 5 (exercice de prolongement)

Conserver les binômes de même niveau et proposer une activité d'interaction et d'expression écrite pour le niveau 3. L'objectif est de mettre les élèves en situation d'interaction durant laquelle ils vont devoir utiliser les connecteurs. Alors que le niveau 1 et 2 reste sur de l'oral, on propose au niveau 3 de rédiger les phrases énoncées par son camarade à l'écrit.

Niveau 1 : Par deux, vous allez demander à votre camarade ce qu'il fait en rentrant de l'école. Le camarade explique ce qu'il fait en utilisant les petits d'abord / ensuite / après / pour finir.

Exemple :

- Qu’est-ce que tu fais quand l’école est finie ?
- D’abord, je prends le bus pour rentrer.
- Qu’est-ce que tu fais après?

Niveau 2 : Par deux, demandez à votre camarade ce qu’il fait en rentrant de l’école. Pour répondre, il devra utiliser les petits mots : d’abord/ ensuite/après/ pour finir

Niveau 3 : D’abord par deux, demandez-vous ce que vous faites en rentrant de l’école. Pour répondre, vous devez utiliser les petits mots : d’abord / ensuite / après / pour finir. Ensuite, écris ce que fait ton camarade en utilisant les petits mots.

Exemple : D’abord, il prend le bus.

Piste de correction : (exemple de dialogue)

- Qu’est-ce que tu fais en rentrant de l’école?
- D’abord, je prends le bus.
- Et ensuite?
- Ensuite, je rentre chez moi et je regarde la télé.
- Est-ce que tu regardes le foot?
- Oui, après je regarde le foot et je prends ma douche. Pour finir, je me couche à 22h.

Activité 4 : le chef-d'oeuvre en CAP résumé

- *Durée : entre 10 et 15 minutes*
- *Modalité : individuelle*
- *Compétences ciblées : Compréhension Orale / Production Écrite /Compréhension Écrite*
- *Support : vidéo le chef-d'oeuvre en CAP :* https://www.youtube.com/watch?v=spRa8MK6kPM&ab_channel=KarineVandenweyngaert

Objectifs: Après avoir travaillé sur un chef d'œuvre particulier, on finalise la séance par une compréhension orale générale sur le chef d'œuvre en CAP : durée, évaluation, contenu… L'exercice est différencié mais a le même objectif : résumer le projet chef-d'œuvre et en comprendre les modalités, mais aussi travailler sur le repérage de mots importants.

Démarche : Réaliser deux écoutes de la vidéo : la première d'une traite et la deuxième avec des pauses au moment des réponses données pour guider la classe et aider les apprenants dans l'écriture de leurs réponses.

Correction

Niveau 1 : (L'enseignant accompagne la lecture des mots)

Entoure les mots que tu entends :

2 ANS	**GÉNÉRALES**	MATHÉMATIQUES	**EVALUATION**
3 ANS	**PROFESSIONNELS**	**GROUPE**	STAGE

Niveau 2 : Complète les phrases en écrivant les mots manquants qui sont dans la liste.

deux ans	générales	groupe	évaluation	professionnelles

Le chef d'œuvre dure **deux ans.** Je vais avoir besoin des matières **générales** et des matières **professionnelles** pour faire mon chef-d'œuvre. Je peux faire le chef d'œuvre tout seul ou en **groupe**. Il y a une **évaluation** à la fin de mon CAP.

Niveau 3 : Écoute la vidéo et répond à chaque question par une phrase.

4) Pendant combien de temps tu vas faire ton chef-d'œuvre?

Le chef-d'œuvre dure 2 ans.

5) Est-ce que tu vas avoir besoin des cours des matières générales ?

Oui je vais avoir besoin des matières générales mais aussi professionnelles.

6) Est-ce que tu vas faire le chef d'œuvre tout seul ?

Je peux faire le chef-d'œuvre en groupe.

7) Comment est évalué le chef d'œuvre ?

Le chef-d'œuvre est évalué pendant les deux ans et à la fin de l'année.

Annexe

Supports

Activité 1 : support d'images "chef-d'oeuvres" dans le monde



La Joconde, De Vinci



Peinture rupestre (Séfar, Algérie)



Diego Rivera, fresque qui raconte l’histoire du Mexique



Le Taj Mahal (Agra, Inde)




Fresque murale de Pachuca (Mexique)


Pyramide de Kheops, au Caire (Egypte)



Le Saint-Honoré



Source des images

Activité 1 :

La Joconde : https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Joconde
Peinture rupestre : https://abcheikh.wordpress.com/2015/06/18/une-des-15000-peintures-rupestres-de-la-cite-prehistorique-de-sefar-datant-de-6000-ans-dans-le-grand-sud-est-algerien-vue-dans-le-documentaire-de-yann-arthus-bertrand-l-algerie-vue-den-haut/
Le Taj Mahal : https://asialyst.com/fr/2016/12/23/merveilles-menacees-asie-taj-mahal/
La Mosquée Bleue : https://www.tunisiepromo.com/guide/turquie/istanbul/mosquee-bleue-2960/
Fresque Mexique : https://www.macervelleabrule.fr/beaux-arts/peinture/la-fresque-murale-de-pachuca-au-mexique/
Pyramide de Khéops : https://www.tunisiepromo.com/guide/turquie/istanbul/mosquee-bleue-2960/

Saint Honoré : https://fr.quora.com/Pourquoi-Saint-Honor%C3%A9-est-il-le-saint-patron-des-p%C3%A2tissiers
Gâteau 1 : http://www.thelaurenedit.co.uk/2020/07/my-never-ending-fascination-with-cake.html
Gateau 2 : https://weheartit.com/entry/341135392

Activité 3 :
Figure 1 : vente des pâtisseries
https://www.piqsels.com/fr/public-domain-photo-zxkcx
Figure 2 : livre de recette
https://pixabay.com/fr/photos/livre-de-cuisine-recettes-746005/
Figure 3 : calcul prix de vente
https//www.piqsels.com/fr/public-domain-photo-jrkkt
Figure 4 : stage en boulangerie-patisserie
https://www.lespainsduvercors.fr/stage-des-25-26-aout-2020-aux-pains-du-vercors/

Fiche élève : les symboles “j’écris”, “je découpe” etc viennent du site : https://www.fiche-maternelle.com/consignes-j-ecris.html

Annexe 5
Fiche enseignant Séance 2- La matière PSE (anciennement séance 3)

SOMMAIRE

PRÉSENTATION 2
Compétences du CERCL et du Socle Commun 3
Activité 1: c'est quoi la PSE ? 5
Activité 2 : Cartes mentales sur les champs lexicaux 7
Activité 3 : Des mots et des questions 12
Activité 4 (prolongement) : Travail sur les mots interrogatifs 15
Annexe 18
Supports 18
Source des images 26

Fiche enseignant

Séance 2 : La matière Prévention Santé Environnement

PRÉSENTATION DE LA SÉANCE

Dans cette séance, l'objectif est de présenter dans les grandes lignes la matière Prévention Santé Environnement (P.S.E.) du CAP. C'est une matière professionnelle qui vise à préparer les élèves sur les risques au travail, et les informe aussi sur le domaine de la santé, de la consommation et de l'environnement.

Les élèves vont d'abord découvrir les 4 thématiques de la matière avec l'aide de documents déclencheurs. Ensuite, ils vont travailler en binôme sur une thématique pour en constituer le champ lexical et le présenter, avec justification, à la classe.
En plus d'aborder les notions de la matière P.S.E., on travaille aussi dans cette séance sur les types de questions à travers l'étude d'un dialogue qui réinvestit le vocabulaire de la matière scolaire. On prépare en effet, à la suite de cette séquence, la visite d'un lycée professionnel.

Thème : La matière Prévention Santé Environnement du CAP

Niveau : alphabétisation à A1.1

Précision :
Ecriture / lecture Niveau 1 : élèves non lecteurs / scripteurs
Niveau 2 : élèves peu lecteurs / scripteurs (entrée dans l'écrit)
Niveau 3 : élèves lecteurs / scripteurs

Oral : Niveau 1 : niveau oral débutant (peu ou pas de compréhension / expression du français)
Niveau 2 : niveau oral intermédiaire (compréhension / expression en français en voie d'acquisition)
Niveau 3 : niveau oral confirmé (compréhension / expression en français acquise, souvent francophones

Durée: 1h / 1h30

Compétences ciblées : Compréhension et production orale / compréhension et production écrite

Pré-requis :

- les questions en "est-ce que"
- l'organisation générale du CAP
- Familiarisation avec l'interrogation à l'oral (intonation, mots interrogatifs)

OBJECTIFS

Généraux

- Comprendre les thématiques de la matière professionnelle PSE, cerner les domaines d'application et composer une carte mentale pour réunir les informations, réviser les types de questions en vue de la visite d'un lycée professionnel

Socioculturel

- la prévention et les attitudes responsables

Linguistique

- grammatical : les questions en "est-ce que", avec mots interrogatifs (comment/ quand / où)
- Lexical : les champs lexicaux des quatre domaines de PSE et leurs utilisations en contexte: environnement / milieu professionnel / santé / consommation
- Orthoépique : lecture d'un dialogue à voix haute

Pragmatique et fonctionnel

- Travailler les schémas d'interaction (poser une question à son voisin, répondre, attendre son tour)

savoir-apprendre

6) aptitude pratique à l'étude : organiser et utiliser un matériel (carte mentale)

Savoir-faire

- coopérer en binôme

Transversaux

- travailler en binôme
- Faire des hypothèses / propositions

COMPÉTENCES DU CECRL ET DU SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES, DE CONNAISSANCES ET DE CULTURE

CECRL : A1.1			
CO Peut comprendre, à l'oral, des annonces pu-	PO Peut poser des questions simples et répondre à certaines Peut demander des services	CE Peut reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans des si-	PE Peut recopier des mots ou messages brefs Peut reconnaître différentes formes de graphie

bliques, des instructions/ directives prévisibles	à autrui et lui en donner Peut comprendre, accepter/ refuser et exécuter des instructions standards et attendues	tuations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites, prix, horaire…) Peut identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation…) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire et anticiper partiellement sur leur contenu possible	
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
Compétences	Cycle 1	Compétences	Cycle 2
Maîtrise de la langue française : s'exprimer à l'oral	- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue - Formuler des questions - Nommer avec exactitude un objet, un nom, une action ressortissant de la vie quotidienne - Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole	Comprendre et s'exprimer à l'oral	- participer avec pertinence à un échange en restant dans le propos - Ecouter pour les comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
Découvrir l'écrit	- Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne et avoir une première idée de leur fonction	Lire et comprendre l'écrit	- Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes, des phrases simples au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les locuteurs ou interlocuteurs parlent lentement et distinctement.
Lecture	- Mettre en relation des sons et des lettres	S'exprimer à l'oral	- Poser des questions simples. Répondre à de telles questions. - Utiliser des expressions ou des phrases simples
Ecriture	- s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant	Prendre en compte les règles communes et manifester son appartenance à	- Se référer à des règles et adopter un comportement adéquat

	- écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page	un collectif	- Contribuer à la vie collective et au bon déroulement des activités dans la classe

Activité 1 : C'est quoi la PSE ?

- *Durée: 10 min*
- *Modalité : classe entière*
- *Compétences ciblées: compréhension écrite / production orale*
- *Support : diverses affiches de prévention de plusieurs thématiques (santé, environnement, règles d'hygiène au travail, etc.) cf. annexe*

Objectif : cette activité a pour objectif d'introduire la thématique à travers l'étude générale d'affiches de prévention, qui sont connues pour certains apprenants. On fait des hypothèses sur les thèmes des affiches et on échange avec les apprenants sur leurs connaissances des règles de sécurité au travail, la notion de droits et de devoirs, mais aussi sur les lieux où les élèves ont pu voir ce type d'affiches. On construit alors des hypothèses sur le contenu de cette matière scolaire.

Démarche : Projeter les affiches de prévention (annexe) et échanger avec les élèves.

Questions de guidage :

Avez-vous déjà vu des images comme ça ?

Si oui, où ça?

A quoi servent-elles?

Est-ce que vous faites attention à ce genre d'affiches?

De quoi parlent ces images? Que voit-on dessiner dessus?

Ya-t-il des mots que vous reconnaissez?

Après ce temps d'échange, introduire la thématique PSE : A votre avis, qu'allez-vous étudier dans cette matière ?







Piste de correction à l'oral :

Il s'agit d'affiches de prévention : des affiches qui donnent des conseils pour éviter les risques.

L'affiche 1 parle de l'importance de boire de l'eau quand il fait très chaud, pour éviter d'avoir une insolation et d'être malade.

L'affiche 2 parle de règles de sécurité au travail : porter un casque, mettre des gants, etc.

L'affiche 3 parle des risques de feux de forêt liés à l'activité humaine (mégots de cigarettes, etc.) et comment s'en protéger.

Aborder la thématique de la sécurité et santé au travail à partir du premier document :

En France, il y a ce qu'on appelle le Code du Travail : c'est toutes les lois qui protègent les travailleurs et qui obligent les employeurs / patrons à respecter des règles. **Les employés ont des droits**, **mais aussi des devoirs**. Ils sont protégés par ces lois. Par exemple, il y a une loi/règle qui oblige les patrons à verser un salaire qui ne soit pas en dessous du smic, c'est aussi la loi de donner des vacances aux salariés.

Les devoirs du salarié : sur un chantier, il faut porter son casque, il faut venir à l'heure, il faut respecter les consignes de sécurité… C'est les devoirs du salarié.

Dans les cours de P.S.E., vous allez apprendre quelles sont les règles de sécurité au travail et comment les respecter, mais vous allez comprendre quels sont vos droits, mais aussi parler de la consommation (comment gérer son argent), et de l'environnement (pourquoi il est important de protéger la nature, comment le faire, quels sont les dangers si on ne fait pas attention à la protection de l'environnement. etc.)

ACTIVITÉ 2 : Cartes mentales sur le champ lexical d'un thème de PSE

- *Durée : 30 minutes*
- *Modalités : binôme de même niveau*
- *Compétences ciblées : compréhension écrite*
- *Support : carte mentale chef-d'œuvre et P.S.E. / cartes mentales produites par les élèves (cf. annexe pour les supports vierges)*

Objectifs : Les élèves, par la restitution d'information sur le chef-d'œuvre, peuvent se familiariser avec l'outil qu'est la carte mentale. L'idée est alors de travailler en binôme pour trouver le lexique correspondant à sa thématique, ce qui permet de travailler le vocabulaire, mais aussi de se confronter à une nouvelle organisation spatiale qu'est la carte mentale.

La présentation de chaque groupe de sa carte mentale permet de travailler l'expression orale et la médiation, les élèves entrant alors en interaction.

Démarche :

D'abord, demander aux élèves ce qu'ils ont retenu du chef d'œuvre en CAP (séance 1), et écrire les informations données par les élèves sous la forme d'une carte mentale.



En-

suite, l'enseignant écrit Prévention Santé Environnement au tableau et explique qu'ils vont constituer une carte mentale sur la matière PSE.

Faire des binômes de même niveau et distribuer un module de PSE par groupe.

Distribuer la liste de mots qui mélange tous les champs lexicaux des quatre notions ainsi qu'une carte mentale vierge par groupe (cf. annexe). Les apprenants doivent retrouver les mots appartenant à leur champ lexical.

Accorder un temps à la lecture et la définition des mots difficiles, surtout pour le niveau 3 qui n'a pas d'images. Les apprenants vont ensuite découper et coller leurs mots sur leur carte. Demander aux niveaux 2 et 3 de compléter leurs cartes mentales avec d'autres mots de leur répertoire pour enrichir les cartes mentales.

Pour finir, chaque groupe va coller sa carte mentale au tableau autour du mot PSE pour constituer la carte mentale finale. Demander aux binômes de présenter leurs thèmes et d'énoncer les mots qui le constituent. Autocorrection et hétérocorrection par les pairs lors de la mise en commun: les apprenants peuvent poser leurs questions et intervenir s'ils ne sont pas d'accord.

Différenciation : proposer au binôme de niveau 1 le thème de la santé (vocabulaire déjà connu/ de la vie quotidienne)

Niveau 2 : thème de l'environnement / la consommation

Niveau 3 : le milieu professionnel / la consommation (lexique plus difficile)

La liste de mots pour le niveau 1 et 2 :

 **L' ARGENT**	 **LE CONTRAT DE TRAVAIL**	 **LE SPORT**

 **L' EAU**	 **LA POLLUTION**	 **L' ALIMENTATION**
 **LES ACHATS**	 **LA NATURE**	 **L' ACCIDENT DU TRAVAIL**
 **LA MALADIE**	 **LE BUDGET**	 **LE FEU**
 **LES REGLES DE SECURITE**	 **LE SOMMEIL**	

Liste de mots pour le niveau 3 :

Le sommeil	L'argent	Le contrat de travail
Le sport	Le budget	L'eau

La pollution	L'alimentation	Les achats
La nature	L'accident du travail	Les règles de sécurité
La maladie	Le feu	

Correction :

Exemple de production Niveau 1



LA SANTÉ : La maladie, le sommeil, le sport, l'alimentation

L'ENVIRONNEMENT : l'eau, la pollution, la nature, le feu

LE MILIEU PROFESSIONNEL : le contrat de travail, l'accident du travail, les règles de sécurité

LA CONSOMMATION : L'argent, les achats, le budget

EXEMPLES DE RÉSULTAT :





ACTIVITÉ 3 : Des mots et des questions (mots interrogatifs)

- *Durée totale : 20- 30 minutes*
- *Modalité: classe entière*
- *Compétences ciblées : Compréhension orale / lecture / Production orale*
- *Support : Dialogue écrit / étiquettes "mots"*

Objectifs : Après avoir travaillé sur des mots isolés et construit les différents champs lexicaux de chaque thème, on travaille sur la question en proposant une révision de la question en "est-ce que" (introduite en séance 1) et "découverte" des questions avec mots interrogatifs et questions avec intonation pour réinvestir les connaissances et anticiper la préparation des questions à poser pour la visite du lycée professionnel.

Le dialogue écrit permet de réinvestir le vocabulaire en contexte et d'aborder les différentes questions de façon implicite.

L'exercice 2 est un jeu à l'oral qui permet aux apprenants de travailler les questions en lien avec des thèmes déjà vus. Les apprenants doivent rester dans le champ lexical du mot et poser une question au voisin en respectant les modalités de la question (mot interrogatif/ intonation, etc.). Ce jeu permet de travailler les schémas d'interaction et de travailler la rapidité ainsi que la prononciation/élocution.

EXERCICE 1 : Lecture d'un dialogue et identification des questions

Démarche : d'abord, l'enseignante lit le dialogue suivant :

Marie : - Salut Thomas !

Thomas : - Salut Marie !

Marie : - Tu as mauvaise mine, **est-ce que** ça va ?

Thomas : - Non, pas très bien, j'ai eu un accident du travail.

Marie : - **Où** travailles-tu ?

Thomas : - Je travaille dans une entreprise de maçonnerie à Grenoble.

Marie : - **Tu t'es blessé?**

Thomas : - Je me suis cogné la tête.

Marie : - **Est-ce que** tu avais mis un casque ?

Thomas : - Non…

Marie : - **Pourquoi** tu n'avais pas de casque ?

Thomas : - Je l'avais oublié chez moi.

Marie : - Tu dois toujours mettre ton casque pour respecter les règles de sécurité et ne pas te blesser. Je te souhaite bon courage et repose toi bien !

Thomas : - Merci, à bientôt !

Ensuite, demander aux apprenants :

Niveau 1 :

combien de personnes parlent?

Réponse : 2

Comment s'appellent ces personnes?

Réponse : Marie et Thomas.

Où travaille Thomas?

Réponse : dans une entreprise de maçonnerie / A Grenoble

Niveau 2 :

Qu’est-il arrivé à Thomas? Pourquoi?

Réponse : Il s’est cogné la tête au travail / il ne portait pas de casque

Niveau 3 :

Qu'aurait dû faire Thomas?

Réponse : il aurait dû mettre son casque et respecter les règles de sécurité.

Distribuer le dialogue aux élèves, puis faire lire le texte à deux étudiants lecteurs. Après la lecture et le temps d’échange sur le contenu du texte (résumé, identification des mots non compris, etc.), faire identifier :

- les questions en “est-ce que” et leurs réponses - > (oui / non)
- Les questions avec des mots interrogatifs et leurs réponses. -> (réponses par des phrases)

Faire souligner les mots interrogatifs aux élèves.

- la question avec intonation et sa réponse (phrase)

Demander s’ils connaissent d’autres questions qui commencent par ces mots et les noter au tableau :

Exemple : Comment ça va / Où tu habites / quel âge as tu / etc.

EXERCICE 2 : JEU DE QUESTIONS À L'ORAL

Support : étiquettes questions (cf. annexe)

Démarche : Jeu à l’oral : Mettre les tables en rond / U.

Poser au milieu de la table les cartes mots (cf annexe). Un élève pioche un mot et doit poser une question à son voisin qui commence par un mot interrogatif vu précédemment tout en employant le mot de la carte (ou un mot du champ lexical). Son voisin répond, puis pioche une carte mot et ainsi de suite.

Pour le niveau 1 : restreindre aux questions en “est-ce que” et “comment”

Pour le niveau 2 : restreindre aux questions en “est-ce que”, “comment” et “pourquoi”

Pour le niveau 3 : tous les types de questions (est-ce que, comment, pourquoi, où, intonation)

Si certains mots ou types de questions sont trop difficiles même pour certains niveaux, proposer une adaptation et se focaliser sur les questions en “est-ce que” et “comment” /” pourquoi”.

Piste de correction :

Avec le mot sport : quand vas-tu faire du sport ? Est-ce que tu aimes le sport ? Pourquoi tu ne fais pas de sport ? Comment fais-tu du sport ?

Eau : est-ce que tu bois souvent de l’eau ? Pourquoi tu amènes ta bouteille d’eau ? etc.

Sommeil : Est-ce que tu dors beaucoup ? Est-ce que tu fais la sieste ? Pourquoi tu aimes dormir ? etc.

ACTIVITÉ 4 (prolongement) : Travail sur les mots interrogatifs

- *Durée : 10 / 15 minutes*
- *Modalité : individuelle*
- *Compétences ciblées : écriture*

Objectifs : Après avoir travaillé à l'oral les questions, on travaille l'écrit avec un exercice de réemploi. L'objectif est de systématiser l'utilisation des mots interrogatifs en identifiant les réponses (Oui/non = est-ce que / phrase = mot interrogatif).

Correction :

niveau 1 : Découpe et colle le mot qui correspond à la question.

QUAND	EST-CE QUE	COMMENT	OÙ

- **Où** vas-tu l'année prochaine ?
  Je vais à Grenoble en CAP pâtisserie.

- **Est-ce que** tu viens à l'école demain?
  Oui, je viens demain.

- **Comment** tu t'es fait mal ?
  Je suis tombé par terre.

- **Quand** vas-tu visiter le lycée?
  Je vais visiter le lycée la semaine prochaine.

Corpus niveau 2 : Entoure le mot qui correspond à la question.

- **Où** / Comment vas-tu l'année prochaine ?
  Je vais à Grenoble en CAP pâtisserie.

- Pourquoi / **Est-ce que** tu viens à l'école demain?

Oui, je viens demain.

- **Comment** / Quand tu t’es fait mal ?

  Je suis tombé par terre.

- Est-ce que / **Quand** vas-tu visiter le lycée?

  Je vais visiter le lycée la semaine prochaine.

Corpus niveau 3 : Complète les questions avec le bon mot en t’aidant des réponses.

QUAND	EST-CE QUE	COMMENT	OÙ

- **Où** vas-tu l’année prochaine ?

Je vais à Grenoble en CAP pâtisserie.

- **Est-ce que** tu viens à l’école demain?

Oui, je viens demain.

- **Comment** tu t’es fait mal ?

Je suis tombé par terre.

- **Quand** vas-tu visiter le lycée?

Je vais visiter le lycée la semaine prochaine.

ANNEXE

SUPPORTS

Activité 1



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

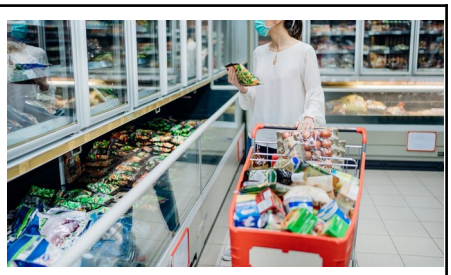
Santé publique France



GOUVERNEMENT
Liberté
Égalité
Fraternité

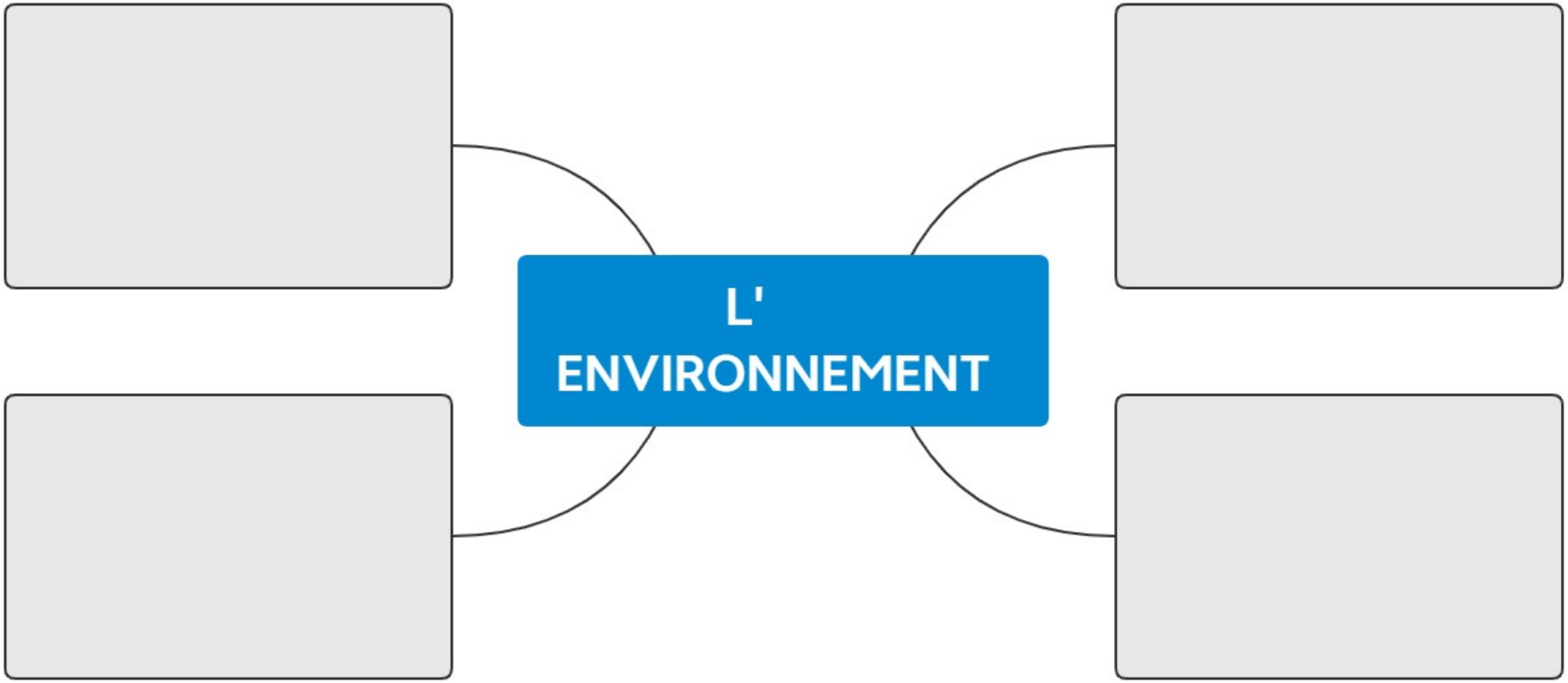


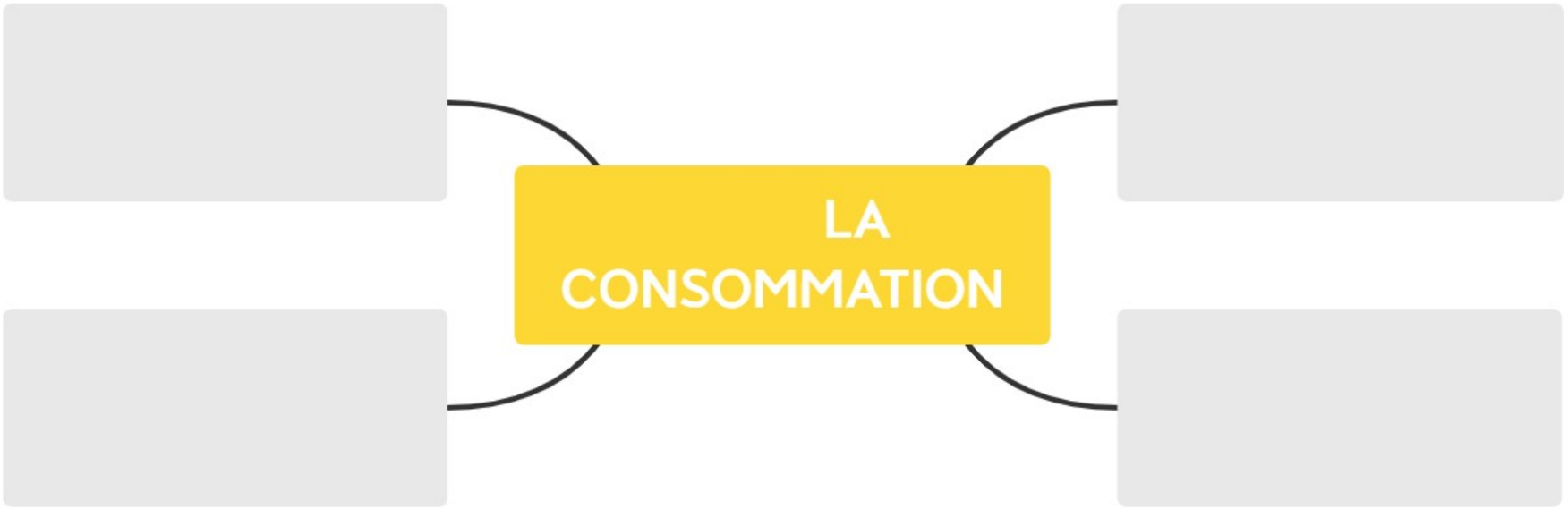
Activité 3 exercice 2 :

 **L'ALIMENTATION**	 **LA NATURE**	 **LES ACHATS**
 **LE SPORT**	 **LA MALADIE**	 **LES REGLES DE SECURITE**


LE MILIEU
PROFESSIONNEL


LA
SANTE


L'
ENVIRONNEMENT


LA
CONSOMMATION

SOURCE DES IMAGES

ACTIVITÉ 1

Consignes de sécurité : https://www.direct-signaletique.com/CT-118-consignes-de-securite.aspx

Attention canicule : https://www.laflachere.fr/attention-canicule/

Feux de fôret : https://www.ecologie.gouv.fr/prevention-des-feux-foret

ACTIVITÉ 2 et activité 3 exercice 2

Feu : https://pxhere.com/fr/photo/1604625

Argent : https://pxhere.com/fr/photo/1007902

Sommeil : https://pxhere.com/fr/photo/831943

Sport : https://www.sportmonde.com/

Eau : https://pixabay.com/fr/illustrations/eau-verre-une-bouteille-d-eau-4998513/

Alimentation: : https://pixabay.com/fr/illustrations/fruits-facultatif-l%C3%A9gumes-sant%C3%A9-2198378/

Nature : https://pixabay.com/fr/photos/nature-ligne-d-horizon-paysage-ciel-5350978/

Maladie:https://naitreetgrandir.com/fr/nouvelles/2020/06/12/covid-19-quand-enfant-malade-retourner-garderie-service-garde/

Pollution : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pollution_mangrove_2.jpg

Règles de sécurité : https://www.securinorme.com/prevention-au-travail/274-regles-de-securite-sur-un-chantier

Achats : https://www.ladepeche.fr/2020/03/24/quotidien-les-bons-gestes-pour-faire-vos-courses,8815980.php

Accident de travail : https://www.ssign.fr/la-procedure-de-reconnaissance-des-accidents-du-travail-et-maladies-profesionnelles-evolue/

Contrat de travail : https://pxhere.com/fr/photo/1584817

Budget : https://www.cafedupatrimoine.com/archive/article/gerer-son-budget

Fiches élèves : les symboles “j’écris”, “je découpe” etc viennent du site : https://www.fiche-maternelle.com/consignes-j-ecris.ht

Annexe 6
Fiche enseignant Séance 3 – L'organisation du CAP (anciennement séance 1)

SOMMAIRE

PRESENTATION 2
Compétences du CECRL et du Socle Commun 4
Activité 1 : Découverte du thème 5
Activité 2 : Compréhension écrite 6
Activité 3 : Vrai / faux 8
Activité 4 : association activité / matière 10
Activité 5 : Jeu de questions (prolongement) 12
Activité 6 : Expression écrite (prolongement) 13
Annexe 15
Supports 15
Source des images 18

FICHE ENSEIGNANT

Séance 3 : L'organisation du CAP

PRÉSENTATION DE LA SÉANCE

Après avoir étudié deux matières professionnelles, l'idée est de comprendre dans cette séance l'organisation générale du CAP : la séparation générale / professionnelle/ Stage / options. On se focalise dans cette séance sur un document Onisep afin de préparer les élèves à leur scolarité en CAP.
On se concentre ensuite sur les activités qui sont réalisées dans certaines matières pour comprendre la différence entre général/ professionnel mais aussi se familiariser avec le contenu. Les élèves d'UPE2A-NSA ayant déjà des cours de matières générales, on insiste ici sur leurs connaissances de ces matières.

Thème: l'organisation et les enseignements du CAP
Durée: 1h (1h30 avec le prolongement)
Niveau: Alphabétisation à A1.1
Précision
Écrit : Niveau 1 :élèves non-lecteurs/scripteurs

Niveau 2 : élèves peu lecteurs/scripteurs

Niveau 3 : élèves lecteurs/scripteurs

Oral : Niveau 1 : niveau oral débutant (peu ou pas de compréhension / expression du français)

Niveau 2 : niveau oral intermédiaire (compréhension / expression en français en voie d'acquisition)

Niveau 3 : niveau oral confirmé (compréhension / expression en français acquise, souvent francophones)

Supports : Fiche issue du guide ONISEP "les enseignements de CAP" (supprimer les parties "Les enseignements du CAP agricole" et l'encadré sur la co-intervention.)

https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1 (page 19)

Pré-requis:

- lexique de la spatialité (en-haut/en bas / à gauche/ à droite)
- le présent simple à l'oral
- Connaissance des formations en CAP

OBJECTIFS

Généraux

Découvrir l'organisation et les matières du CAP (français, mathématiques, histoire-géographie, chef d'oeuvre, PSE, sport, stage)

faire la distinction enseignements généraux/ professionnels/facultatifs

comprendre les contenus de chaque discipline.

Linguistiques

- Grammatical : la question en "est-ce que"
- Lexicaux : les matières scolaires, les axes du CAP

Pragmatiques et fonctionnels

- poser des questions

Socioculturels

- Découvrir les contenus de formation en CAP
- représentation du système de formation en France et des concepts liés
- préparer son orientation

Aptitude pratique et savoir-faire/savoir-être

8) Écouter et participer à des échanges
9) Trier et classer des informations
10) Travailler en groupe

Transversaux

- comprendre et restituer une consigne
- Analyser les informations paratextuelles d'un document pour l'identifier et le comprendre (titre, typographie, couleurs, images, tailles des caractères…)

- sélectionner et classer des informations à partir d'un document authentique

COMPÉTENCES DU CECRL ET DU SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES, DE CONNAISSANCES ET DE CULTURE

CECRL : A1.1			
CO	PO	CE	PE
- peut comprendre à l'oral des instructions /directives prévisibles	- peut répondre à des questions et en poser certaines	-peut identifier globalement, (à leur aspect, leur typographie, leur localisation) la fonction de certains textes ordinaires, de l'environnement quotidien et anticiper partiellement leur contenu possible -Peut comprendre partiellement des textes constitués d'une ou deux phrases	- Peut recopier des mots ou des messages brefs - Peut reconnaître différentes formes de graphie
Socle commun de connaissances, compétences et de culture			
Compétences	Cycle 1	Compétences	Cycle 2
Maîtrise de la langue française	- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue - Formuler en se faisant comprendre une question - Comprendre un message	Comprendre et s'exprimer à l'oral	- Participer avec pertinence (en adoptant les règles usuelles de la conversation ; en restant dans le propos) à un échange : questionner, répondre à une interpellation, exprimer une position personnelle (accord ou désaccord, avis, point de vue..) ,apporter un complément…
Découvrir l'écrit	Mettre en relation des sons et des lettres - copier des mots simples	Lire et comprendre l'écrit	- Identifier des mots rapidement - Lire et comprendre en autonomie des textes inconnus
		Ecrire	- Copier ou transcrire un texte - orthographier les mots les plus fréquents

ACTIVITÉ 1: DÉCOUVERTE DU THÈME

- *Durée: 5 à 10 minutes*
- *Modalité: Classe entière*

- *Compétences ciblées : Compréhension orale / expression et interaction orale / compréhension écrite*
- Support : https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1 page 19 (cf. annexe)

Objectifs : Cette première activité à pour but de développer l'horizon d'attente des apprenants et de travailler sur les compétences scolaires, c'est-à-dire identifier le support et travailler sur le paratexte pour comprendre de quoi il est question. On peut aussi travailler le lexique de la description et de l'organisation spatiale (en haut / à droite / en bas / etc.)

Démarche : L'enseignant, par des questions de guidage, essaie de développer l'horizon d'attente des apprenants. La lecture n'est pas nécessaire, on essaie ici de s'imprégner du paratexte (images, typographie, couleurs, organisation) pour comprendre le document et travailler les compétences scolaires. (titres en gras et majuscules, liste, post-it qui regroupent en catégories…)

-> Questions de guidage

Qu'est-ce qu'on voit sur ce document?
Que voit-on comme dessins ?
Y a-t-il des couleurs différentes? Lesquelles ?
Est-ce que vous reconnaissez certains mots? Lesquels?
Y a-t-il des mots en majuscules ? En minuscules ? A votre avis, pourquoi?
Comment s'appelle le document ? Quel est le titre du document ?
Est-ce que vous avez déjà vu ce type de document ? (si oui, où ?)
A votre avis, de quoi parle le document ?

Pistes de correction à l'oral:

C'est un document qui explique les différents cours que vous allez avoir en CAP. On remarque qu'il y a 4 post-it : trois bleus et un orange. Le post-it orange correspond aux options que vous pourrez choisir en CAP. On remarque qu'il y a des matières que l'on connaît et que vous faites déjà cette année : français / mathématiques / etc. = ce sont les matières générales. Elles sont communes à tous les CAP.
Vous aurez aussi des cours où vous apprendrez votre futur métier (comment utiliser les outils, respecter des consignes, etc.). Ce sont les matières professionnelles, elles vont vous former à votre métier.

ACTIVITÉ 2 : COMPRÉHENSION ÉCRITE

- *Durée: 20 minutes*
- *Modalité : groupes de niveau hétérogène*
- *Compétences ciblées : compréhension écrite, production écrite*
- *Objectifs: comprendre des informations et les trouver sur un support, classer et hiérarchiser des informations*
- *Support : https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1 p.19 (cf. annexe)*

Objectifs : Les élèves, grâce au support (qui devient sous-main), replacent les matières scolaires dans les bonnes colonnes du tableau afin de se familiariser avec les différents axes du CAP et les matières proposées. Le tableau, plus clair que le support, permet une meilleure identification des éléments. Le travail en groupe permet de dépasser les difficultés du support par la médiation entre les différents niveaux.

Démarche : Après avoir identifié les éléments du support en classe entière, séparer la classe en deux groupes (de niveaux hétérogènes). Les deux groupes vont travailler chacun sur deux post-it du support.

Groupe 1 : Enseignements généraux obligatoires et épreuves facultatives

Groupe 2 : Enseignements professionnels obligatoires et PFMP

Chaque groupe est missionné de remplir deux colonnes du tableau. Ils s'aident du support pour remplir le tableau ensemble.

Ensuite, demander ensuite aux élèves d'entourer en bleu les matières qu'ils ne connaissent pas et en rouge les matières qu'ils connaissent, et en discuter lors de la correction collective.

Pour aller plus loin : si un groupe termine avant l'autre, demander aux élèves d'identifier la durée des cours par semaine et d'émettre des hypothèses sur les thématiques des cours inconnus.

Correction :

Chacun colorie sur son tableau en rouge : français, EPS, mathématiques, histoire-géographie ainsi que chef-d'œuvre et PSE.

Correction en classe entière: L'enseignante reproduit le tableau (ou le projette) et demande aux élèves de placer les éléments dans les bonnes catégories sous forme de vignettes. Autocorrection ou hétérocorrection par les pairs (Vous êtes d'accord ? Pourquoi ? Qui a mis comme lui ?).

Ensuite, leur demander d'entourer les matières au tableau qu'ils connaissent et discuter autour des matières qu'ils ne connaissent pas et en expliquer le contenu.

TABLEAU À COMPLÉTER :

EN CAP, je vais avoir des			
ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX OBLIGATOIRES	**ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS OBLIGATOIRES**	**EPREUVES FACULTATIVES**	**PÉRIODE DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL** (stage)

			
Français Mathématiques Histoire-géographie EPS Arts Appliqués Langues vivantes A	Prévention Santé Environnement Enseignement professionnel en co-intervention Chef-d'oeuvre	Arts appliqués et culture artistique Langue vivante B	12 à 14 semaines de stage

ACTIVITÉ 3 : VRAI OU FAUX

- *Durée : 5 à 10 minutes*
- *Modalité : individuelle*
- *Compétences ciblées : compréhension écrite / compréhension orale*

Objectifs : On vérifie la compréhension du support et de la première activité avec un vrai / faux qui permet de compléter les éventuelles questions des apprenants sur l'organisation du CAP. Les élèves vont émettre des hypothèses ou solliciter leurs expériences pour répondre et le partager à la classe.

démarche :

Distribuer la fiche élève et lire les questions pour les non-lecteurs/scripteurs. Les élèves complètent leurs réponses en autonomie avant la correction en grand groupe.

Correction :

ENTOURE LA BONNE RÉPONSE :

En enseignement général, tu vas être en :



ATELIER



SALLE DE CLASSE

En enseignement professionnel, tu vas être :



ATELIER



SALLE DE CLASSE

VRAI OU FAUX ?

Niveau 1 et 2 : Ecris VRAI ou FAUX

Niveau 3: Ecris VRAI ou FAUX. Si la réponse est fausse, écris la bonne réponse.

- En enseignement général, je vais avoir 1h30 de français et d'histoire : (vrai)
- En enseignement professionnel, je ne vais qu' être en atelier : (faux)

Faux, je peux aussi être en salle de classe (en PSE par exemple).

- Les cours d'enseignements généraux me serviront aussi dans mon futur métier (vrai)
- Je ne vais pas apprendre une nouvelle langue en CAP : (faux)

Faux, je peux apprendre 1 ou 2 langues.

Pistes de correction : si écrire une phrase pour le niveau 3 est trop difficile, simplement demander d'écrire le mot clé correspondant au vrai (2 : salle de classe / 4: anglais)

ACTIVITÉ 4 : ASSOCIATION ACTIVITÉ/MATIÈRE

- *Durée : 10 minutes*
- *Modalités : Individuelle (différenciation)*
- *Compétences ciblées : écriture / lecture*

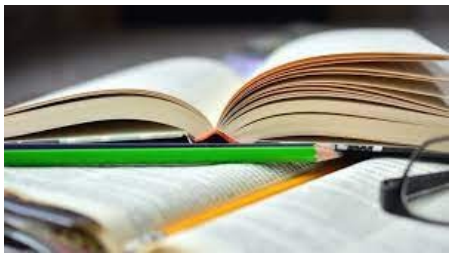
Objectifs : L'objectif est ici d'amener l'élève à comprendre les différentes tâches demandées dans les matières scolaires pour en comprendre le contenu et le fonctionnement. On se base ici sur les connaissances préalables des élèves et leurs rôles d'apprenants. Cet exercice peut être complété par d'autres activités et matières scolaires.

Démarche : Demander aux élèves d'associer une action/activité à chaque matière pour comprendre leur contenu. Insister sur les activités qu'ils font déjà en UPE2A-NSA (frise chronologique en histoire-géographie, lecture de contes en français, course d'orientation en sport, etc.)

Pour aller plus loin : On peut demander aux élèves de rajouter des activités / tâches réalisées dans différentes matières.

Correction :

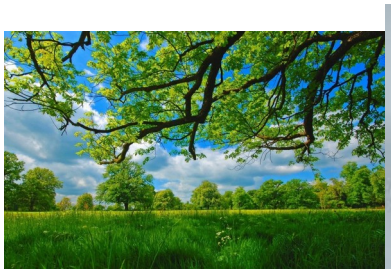
RELIE chaque matière à l'activité qui correspond.



FRANÇAIS Comprendre ce qui est bon pour la santé



MATHÉMATIQUES Faire une construction en groupe





PSE Lire des contes



CHEF D’OEUVRE

Faire des calculs



SPORT

Lire des frises chronologiques



HISTOIRE GÉOGRAPHIE

Jouer au football et au basket

Français : lire des contes

Histoire-géographie : faire des frises chronologiques

Mathématiques : faire des calculs

Sport : jouer au football et au basket

PSE : comprendre ce qui est bon pour la santé

Chef d’oeuvre : réaliser une construction en groupe

ACTIVITÉ 5 : JEU DE QUESTIONS (prolongement)

- *Durée : flexible, selon le nombre de matières proposées*
- *Modalité : binôme (de même niveau et/ou de niveau hétérogène)*
- *Compétences ciblées : expression orale, interaction orale*
- *Support : jeu de cartes (cf. annexe)*

Objectifs : Après avoir vu les activités qui constituent les matières scolaires, travailler la restitution ainsi que la l'interrogation. Après avoir fait beaucoup d'exercices écrits, on termine par un jeu à l'oral pour travailler toutes les compétences.

Démarche: Dans cette activité, on forme des binômes de niveau hétérogène. On dispose au milieu de la table les cartes regroupant les matières vues avant. Un des deux élèves pioche la carte et l'autre élève doit deviner la matière piochée en posant des questions fermées.

L'idée est de travailler la question en "est-ce que" pour deviner la matière piochée par le camarade. Il faut donc décrire ce qu'on fait dans la matière pour la deviner et éliminer les autres.

Piste de correction :

Exemples de questions :

Est-ce que ta matière est une matière professionnelle?

Oui/non

Est-ce que qu'on fait des calculs dans ta matière ?

Oui/non

Est-ce que qu'on lit dans ta matière ?

Oui /non

Est-ce qu'on est en atelier dans ta matière ?

Oui/non

Est-ce que ce sont les mathématiques?

Oui / non

ACTIVITÉ 6 (prolongement) : Expression écrite qui récapitule les informations

- *Durée : 15 minutes*
- *Modalité : individuelle*
- *Compétences ciblées : lecture / expression écrite / écriture (niveau 1 et 3) , lecture et compréhension écrite (niveau 2)*

Objectifs : Entrer dans l'écrit par des exercices d'alphabétisation qui emploient le vocabulaire, vérifient la compréhension et résument les informations. L'enseignant accompagne la lecture des mots auprès des élèves de niveau 1 et 2.

Correction :

Niveau 1 : **Lis les mots et recopie-les.**

Enseignement général:_____

Enseignement professionnel : _____

Stage: _____

RELIE les matières aux enseignements :

Enseignement professionnel

- **FRANÇAIS**
- **MATHÉMATIQUES**
- **CHEF D'OEUVRE**
- **PSE**

enseignement général

Niveau 2 : **entoure le bon mot parmi un choix de 2 à chaque fois.**

JE VAIS FAIRE DU FRANÇAIS, DES MATHÉMATIQUES ET DE L'HISTOIRE
CE SONT LES MATIÈRES **GÉNÉRALES** / PROFESSIONNELLES.
JE VAIS TRAVAILLER EN ATELIER ET UTILISER DES OUTILS,
C'EST L'ENSEIGNEMENT **PROFESSIONNEL** / GENERAL.
JE VAIS AUSSI FAIRE DES **STAGES** / OPTIONS POUR DÉCOUVRIR MON FUTUR MÉTIER.

Niveau 3 : **complète les phrases avec les bons mots**.

OPTIONS	PROFESSIONNEL	STAGES	GÉNÉRALES

JE VAIS FAIRE DU FRANÇAIS, DES MATHÉMATIQUES ET DE L'HISTOIRE, CE SONT LES MATIÈRES GÉNÉRALES.

JE VAIS TRAVAILLER EN ATELIER ET UTILISER DES OUTILS, C'EST L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS.

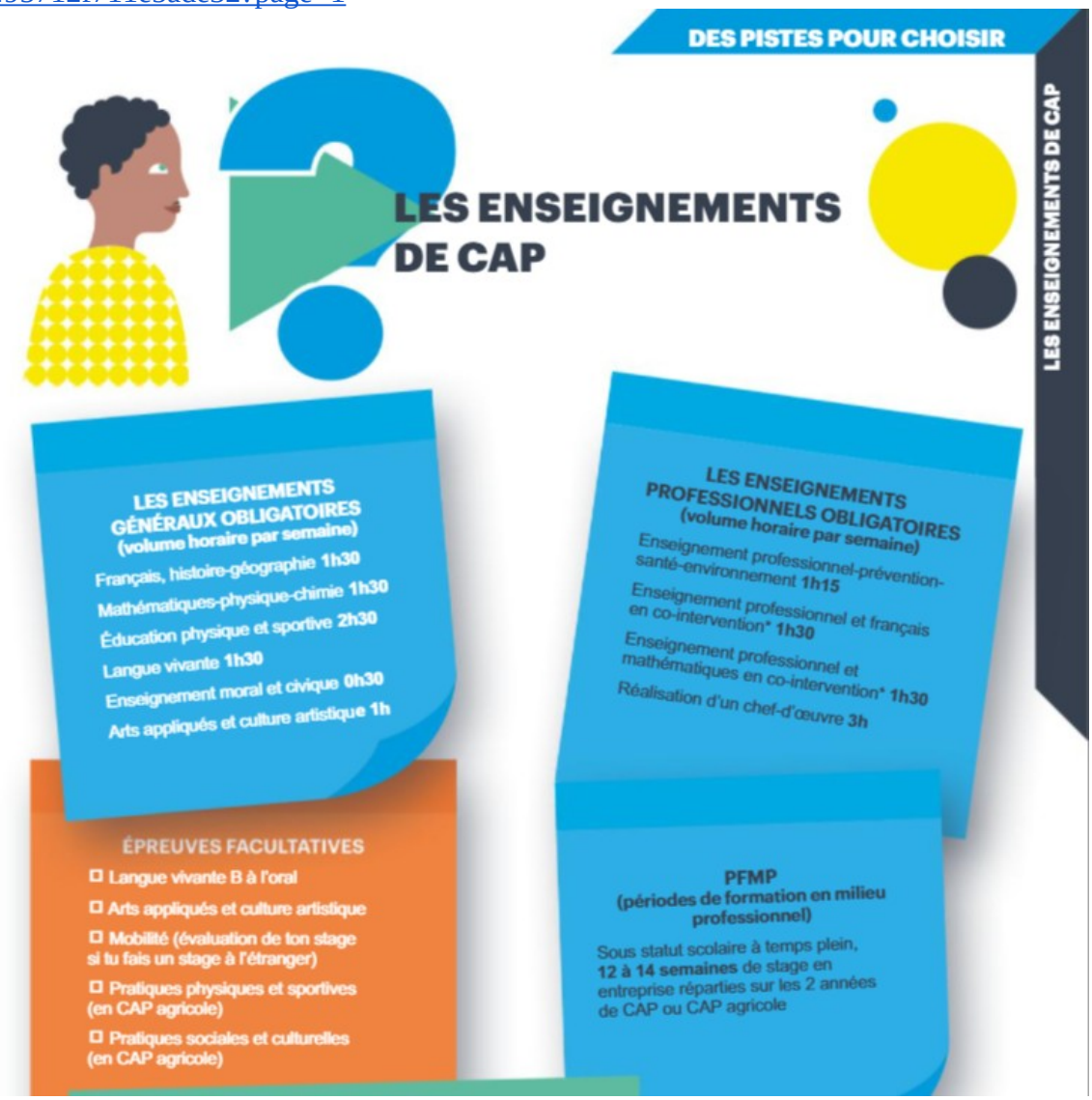
JE VAIS AUSSI FAIRE DES STAGES POUR DÉCOUVRIR MON FUTUR MÉTIER.

Annexe

SUPPORTS

Activité 1 :

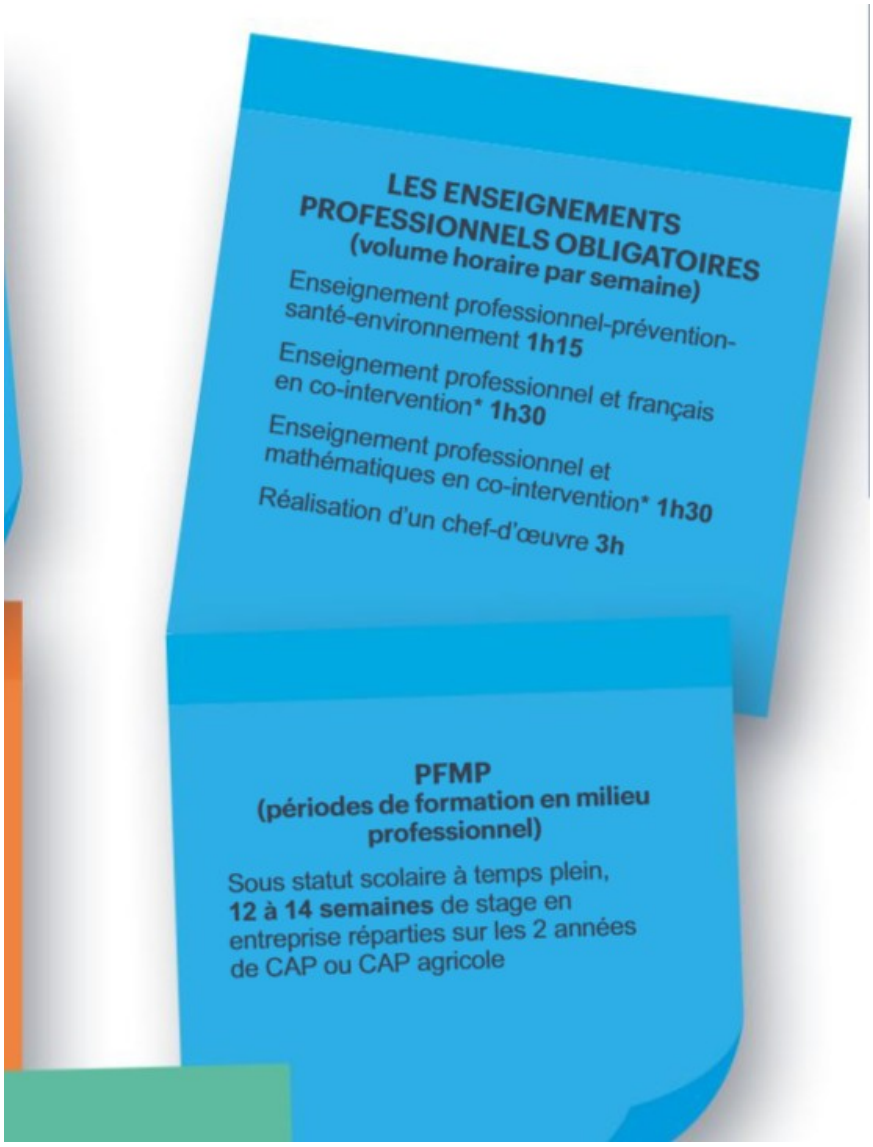
La Région Auvergne-Rhône-Alpes Orientation, (2021), Les enseignements de CAP. *Guide après la 3ème, 18-19.* Consulté sur https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1



Activité 2 : La Région Auvergne-Rhône-Alpes Orientation, (2021), Les enseignements de CAP. *Guide après la 3ème, 18-19.* Consulté sur https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1

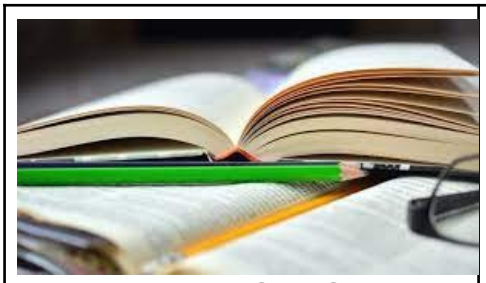
Groupe 1 :





Groupe 2

<u>Activité 5 : jeu de questions</u>

 **FRANÇAIS**	 **MATHÉMATIQUES**	 **HISTOIRE - GÉOGRAPHIE**

		
CHEF-D'OEUVRE	**PRÉVENTION SANTÉ ENVIRONNEMENT**	**SPORT**

Source des images

Activité 1 :
Fiche Onisep "Les enseignements de CAP" : https://fr.calameo.com/read/0065495712f711e5ade32?page=1
Figure 1 : Enseignements généraux obligatoires
https://www.piqsels.com/fr/public-domain-photo-zgmxh
Figure 2 : Enseignements professionnels obligatoires
http://www.erea-vincensini.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article519
Figure 3 : enseignements facultatives https://actu.fr/loisirs-culture/des-cours-darts-plastiques-la-maison-ligne-accessibles-tous_33270419.html
Figure 4 : Stage en milieu professionnel https://verdun.centrecsmb.com/project/mecanique-automobile/

Activité 3 :
Figure 1 : Atelier
https://www.lycee-lavoisier.com/chef-d-oeuvre-eleves-cap-mv-2019-2021/

Figure 2 : Salle de classe
https://www.piqsels.com/fr/public-domain-photo-zgmxh

Activité 5 et 6 :
Français
https://pixnio.com/fr/objets/livres-fr/crayon-apprentissage-connaissance-livre-lecture-etude
Mathématiques
https://www.piqsels.com/fr/public-domain-photo-owijw
Histoire-géographie
https://pixnio.com/fr/objets/terre-monde-education-geographie-carte-topographie-continent
Chef d'oeuvre
https://www.renovationettravaux.fr/monter-mur-brique-facilement
PSE https://pixnio.com/fr/media/application-cure-medecin-doigt-gants
Santé https://pixnio.com/fr/media/equipement-gants-injection-medical-chirurgie
Environnement https://www.wallpaperuse.com/vifr/TTbh/
Sport https://www.sportmonde.com/

Fiches élèves : les symboles "j'écris", "j'entoure" etc. viennent du site https://www.fiche-maternelle.com/consignes-j-ecris.html

Annexe 7

Questionnaire pour les élèves d'UPE2A-NSA

Présentation :

Prénom	
Âge	
Langues parlées	
Pays d'origine	

1. **Est-ce que vous avez compris le cours d'aujourd'hui ?**



2. **Est-ce que vous avez trouvé le cours :**

□ Très facile □ facile □ difficile □ très difficile

3. **Est-ce que vous avez compris tous les exercices ?**



4. **Est-ce que la fiche sur laquelle nous avons travaillé était facile à comprendre ?**



5. **Est-ce que vous pensez que ce cours vous a appris quelque chose sur le CAP?**
   □ **Oui** □ **Non**

6. **Est-ce vous trouvez que ce cours est utile ?**

   □ Oui □ Non

7. **Est-ce que le cours était trop rapide ?**

   □ Oui □ Non

8. **Est-ce vous avez aimé le cours ?**

   □ Oui □ Non

Table des matières

Remerciements....3

Sommaire....5

Introduction....6

PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE ET DU PUBLIC....7

CHAPITRE 1. LE CONTEXTE D'INTERVENTION DE MON STAGE....8

1. Le CASNAV de Grenoble....8

2. Le lycée Vaucanson....9

2.1. L'UPE2A-NSA du lycée Vaucanson....9

2.1.1. Organisation du dispositif....9

2.1.2. L'équipe pédagogique....11

2.2. Le public de l'UPE2A-NSA....12

2.2.1.Compétences linguistiques et langagières....13

3. La commande de stage....14

3.1. Évolution de la commande de stage et missions....15

CHAPITRE 2. L'ÉLABORATION DU PROJET INGÉNIERIQUE....16

1. Méthodologie de l'enquête de terrain....16

1.1. Analyse des besoins....16

1.1.1. Les objectifs de l'UPE2A-NSA....16

1.1.2. Les contraintes institutionnelles....17

1.2. Synthèse des besoins....17

1.3. Collecte des données....17

Des notes de terrain....18

Des entretiens....19

1.4. Analyse des données et pistes de réflexions....20

2. Piste de travail et émergence de la problématique....24

PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE....26

CHAPITRE 3. LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS....27

1. Qui sont les EANA ?....27

1.1. Définition....27

1.2. Les caractéristiques de ce public....28

1.3. Les EANA NSA....29

2. La scolarisation....29

2.1. Le cadre législatif de l'organisation de la scolarisation....30

2.2. Le cas des UPE2A-NSA....31

2.3. Les CASNAV : histoire et missions....32

2.4. Le cas des Mineurs Non Accompagnés âgés de plus de 16 ans....33

2.4.1. Qui sont les Mineurs Non Accompagnés ?....33

2.4.2. Procédure d'accueil et de scolarisation....36

3. L'inclusion des EANA et les perspectives didactiques liées à ce public....37

3.1. Les conditions de l'inclusion scolaire....38

3.1.1. Intégrer ou inclure en terrain éducatif?....38

3.1.2. L'école inclusive et la personnalisation des parcours....39

3.2. Perspectives inclusives et enseignement en UPE2A-NSA: Le Français Langue Seconde et le Français Langue de Scolarisation....40

3.2.1. Le Français Langue Seconde....40

3.2.2. Le Français Langue de Scolarisation....42

3.3. L'inclusion confrontée aux réalités de terrain : « les dilemmes de l'inclusion » (Mendonça Dias, 2020)....43

3.3.1. Réflexion sur la démarche inclusive en UPE2A-NSA....44

4. L'orientation scolaire des MNA....46

CHAPITRE 4. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE....48

1. Une définition de la pédagogie différenciée....48

1.1. Naissance et histoire: aux origines de la différenciation pédagogique....48
1.1.1. Le XX^{ème} siècle et la création du collège unique....49
1.1.2. Les méthodes actives au XIX^{ème} siècle....50
1.2. De l'importance du collectif dans l'élaboration de la définition....51
1.2.1. Personnalisation, individualisation, différenciation ?....51
1.2.2. L'influence des pairs sur le processus cognitif....53
1.3. Émergence de la définition....54
2. Finalités et objectifs de la différenciation pédagogique : les enjeux d'une telle pédagogie....55
2.1. Une centration sur l'apprenant....55
2.1.1. L'approche communicative....55
2.1.2. L'approche actionnelle....56
2.2. Développer l'autonomie de l'apprenant....57
3. Mise en place en classe de langue....59
3.1. Les paramètres à considérer....59
3.1.1. Variation et différenciation....59
3.2. L'évaluation diagnostique et bilan....60
3.3. Différencier les objectifs et les supports....61
3.4. Différencier les modalités de regroupement....62
PARTIE 3 - DÉVELOPPEMENT DES OUTILS, TEST ET ANALYSE....64
CHAPITRE 5. ÉLABORATION DU PROJET INGÉNIERIQUE....65
1. Présentation des séances....65
1.1. Thèmes et déroulés des séances....66
1.1.1. Séance 1....66
1.1.2. Séance 2....70
1.1.3. Séance 3....73
1.2. Choix des supports....76
1.3. Choix des objectifs....77
2. Analyse des séances....79
3. Bilan réflexif et critique....90
Conclusion....93
Bibliographie....94
Sitographie....97
Table des annexes....99
Table des matières....173

MOTS-CLÉS : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés, orientation, différenciation pédagogique, inclusion scolaire et professionnelle

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de l'application d'une pédagogie différenciée au sein d'une classe d'UPE2A-NSA dans l'objectif de nourrir les projets d'orientation des EANA NSA. Les élèves allophones non scolarisés antérieurement sont en effet soumis à l'obligation d'émettre, à la fin de leur parcours au sein du dispositif, des vœux d'orientation dans les formations de leur choix. Le dispositif de scolarisation tel que l'UPE2A-NSA est souvent défini par son hétérogénéité, mêlant des élèves aux différents niveaux d'entrée dans la lecture et l'écriture, mais aussi dans la maîtrise du français à l'oral. Ce mémoire abordera donc la gestion de ce paramètre lié à des perspectives d'apprentissage du français et de préparation à l'entrée en formation professionnalisante. Par l'application de séances sur la thématique des contenus du CAP, formation la plus souvent réalisée par ce public, l'objectif de mon projet est de répondre à la problématique de l'hétérogénéité par l'application d'une démarche de différenciation et permettre ainsi aux élèves de se saisir de leur projet d'orientation. Ce mémoire évaluera les trois séances conçues dans ce projet et traitera des notions d'inclusion scolaire, d'orientation, de pédagogie différenciée ainsi que des paramètres liés à la scolarité des EANA NSA en France.