

L'enregistrement vocal, un outil de médiation pour l'enseignement de l'oral monologué en FLSco

**Clärli
HONEGGER**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Science du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits
Parcours : Mention Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

L'enregistrement vocal, un outil de médiation pour l'enseignement de l'oral monologué en FLSco.

**Clärli
HONEGGER**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Science du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Mention Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Merci aux 2PAR, aux 2MAC et au syndicaliste.

Merci à Mme A. et M. F.

Merci à Charlotte Dejean et au CASNAV.

Merci Isabel.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Clärli

NOM : HONEGGER

DATE : 23 novembre 2021

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - Contexte de la scolarisation en voie professionnelle ordinaire des élèves allophones de plus de 16 ans peu scolarisés antérieurement.....	9
CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX DE LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES DE PLUS DE 16 ANS AUX NIVEAUX NATIONAL ET ACADEMIQUE	10
1. LES CASNAV, AU CŒUR DES POLITIQUES DE SCOLARISATION DES EANA	10
2. LA SCOLARISATION DES EANA DE PLUS DE 16 ANS.....	12
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE PARTICULIER DU STAGE.....	22
1. LA COMMANDE DU CASNAV	22
2. LIEU ET CONTEXTE D'INTERVENTION	23
3. LE PROFIL DES ELEVES	24
CHAPITRE 3. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	28
1. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES	28
2. PRINCIPES DE LA RECHERCHE-ACTION ET DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE	29
Partie 2 - Cadre théorique.....	31
CHAPITRES 4. LE LANGAGE A L'ECOLE	32
1. LES EANA, UNE SITUATION DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE PARTICULIERE	32
2. DE LA LANGUE DE SCOLARISATION AUX DISCOURS SCOLAIRES.....	36
3. PRATIQUES LANGAGIERES ET APPROPRIATION DE CONNAISSANCES SCOLAIRES	39
CHAPITRE 5. L'ORAL A L'ECOLE.....	46
1. L'ORAL, LE PREMIER DES MOYENS DE TRANSMISSION ET D'APPRENTISSAGE A L'ECOLE	46
2. L'ORAL, UN OBJET D'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT MARQUE PAR LES DISSENSIONS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	50
3. SOUTENIR L'EMERGENCE DU SUJET SCOLAIRE	58
Partie 3 - Modélisation d'un dispositif d'enseignement de l'oral utilisant l'enregistrement vocal : conception, mise en œuvre et évaluation	63
CHAPITRE 7. CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	64
1. ETATS DES LIEUX DES BESOINS ET PRATIQUES	64
2. CIBLER DES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES ET DES COMPETENCES LANGAGIERES.....	67
CHAPITRE 8. DESCRIPTION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE MIS EN OEUVRE	71
1. LES ACTIVITES DE CONCEPTION/VERBALISATION	73
2. LES ACTIVITES DE VERBALISATION-REFORMULATION.....	76
3. L'ACTIVITE DE REFORMULATION FINALE, UNE SYNTHESE ORALE ENREGISTREE	79
CHAPITRE 9. ANALYSE REFLEXIVE DU RECOURS A L'ENREGISTREMENT VOCAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL MONOLOGUE EN HISTOIRE-GEO EMC.....	80
1. L'APPROPRIATION DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES ORALES DISCIPLINAIRES	80
2. L'APPROPRIATION DES INSTRUMENTS DE MEDIATISATION ET DE MEDIATION PEDAGOGIQUE	87
3. DIFFICULTES ET LIMITES DU DISPOSITIF	92
Conclusion.....	97
Bibliographie.....	99
Sigles et abréviations utilisés.....	105
Table des illustrations.....	106

Table des annexes.....	107
Table des matières	164

Introduction

Depuis la rentrée 2021-2022, le curriculum du Master en Didactique du Français Langues Etrangère et Seconde de l'Université Grenoble-Alpes propose un cours de formation à l'alphabétisation¹. Loin d'être récents, ces besoins langagiers particuliers ont tardé à être reconnus et intégrés à la formation universitaire des futurs enseignants. Pourtant sur le terrain, on constate depuis quelques années déjà, un renouvellement des méthodes d'alphabétisation et de post-alphabétisation destinées aux « adultes migrants ».

La nécessité de lier l'enseignement-apprentissage du français à celui du langage écrit concerne également un public scolaire, enfant et adolescent. Or, pour les élèves les plus âgés, ce lien didactique va être difficile à mettre en œuvre, entre autres, faute de ressources et de moyens. Entre des méthodes destinées aux adultes allophones et celles destinées aux élèves francophones natifs du primaire, aucun support ne semble adapté aux adolescents voire aux tout jeunes adultes scolarisés. Suite à l'augmentation rapide de ce public spécifique, les CASNAV² et les enseignants ont été pris au dépourvu, aussi bien logistiquement que didactiquement. Les réponses apportées se sont alors façonnées dans l'expérience, par tâtonnement, melting-pot de méthodologies, bricolage de supports, et transferts de connaissances et de compétences entre enseignants du premier et enseignants en Français Langue Seconde (FLS) au second degré. En effet, contrairement aux autres dispositifs de scolarisation, la réponse institutionnelle concernant la prise en charge des élèves allophones de plus de 16 ans peu scolarisés antérieurement est peu encadrée au niveau national et repose essentiellement sur les académies.

Bien que les CASNAV assurent la reconnaissance et la prise en charge des besoins spécifiques de ces élèves, ils semblent pourtant, au sein de l'institution scolaire, restés en marge. Les liens entre les enseignements disciplinaires ordinaires, et les enseignements spécifiques de FLS- alphabétisation ne s'avèrent pas si faciles.

¹<https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/master-XB/master-didactique-des-langues-IBC8AWN0/parcours-francais-langue-etrangere-et-seconde-presentiel-IBC8D41M/ue-enseignements-de-specialite-KMM4LHZC/formation-a-l-alphabetisation-KMKPQE6D.html>

² Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes.

D'un côté, les UPE2A-NSA³ paraissent peu ancrées dans l'environnement scolaire où elles sont implantées, et leurs élèves et enseignants quelque peu isolés. L'absence d'inclusion, l'instabilité des dispositifs, dont la création et la fermeture varient en fonction des effectifs, et celle de leurs enseignants en FLS souvent contractuels, ne favorisent sans doute pas leur ancrage dans les établissements et les échanges didactiques avec les équipes.

De l'autre, en sortie de dispositif, lorsque les élèves intègrent un cursus ordinaire, les heures spécifiques de FLS ne permettent pas davantage de liens, sauf si elles sont prévues en co-intervention avec un enseignant disciplinaire. Ce type de co-enseignement pourrait bien être le lieu de fabrique par excellence d'une didactique du Français Langue de Scolarisation (FLSco).

En effet, la réponse aux besoins d'apprentissage de ces élèves se situe au carrefour de plusieurs expertises : les milieux universitaires et professionnels liés d'une part au Français Langue Etrangère et Seconde et, d'autre part, à l'alphabétisation et à l'illettrisme, et enfin, le milieu scolaire de l'enseignement professionnel et de ses disciplines. L'accueil de stagiaires du Master FLES par le CASNAV est sans doute une manière de construire ces ponts. Dans ce cadre, l'expérience du co-enseignement doit permettre de concevoir des outils transférables à des enseignants disciplinaires, et pour ma part, en histoire-géographie-éducation morale et civique (EMC).

Effectuant mon stage auprès d'une enseignante en lettre-histoire, je suis intervenue dans le cadre de ses cours dans deux classes de CAP⁴ composées majoritairement d'élèves allophones peu scolarisés antérieurement. Dans un contexte où les élèves sont éloignés de l'écrit et de la culture scolaire, et où l'examen du Contrôle en Cours de Formation (CCF) est une présentation orale, il a été convenu avec le CASNAV de mettre l'oral au cœur de nos propositions didactiques. Nous avons développé un dispositif d'enseignement de l'oral monologué au sein d'une séquence d'EMC sur le syndicalisme, au cours de laquelle le confinement nous a menées à recourir à l'enregistrement vocal.

L'intégration d'approches didactiques issues du FLS-alphabétisation à un domaine disciplinaire inconnu a été au cœur de mes préoccupations pendant le stage, et a nourri un certain nombre d'interrogations qui feront, entre autres, l'objet de ce travail de recherche :

³ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants – Non Scolarisés Antérieurement

⁴ Certificat d'Aptitudes Professionnelles

L'enseignement-apprentissage de compétences langagières propres à l'oral monologué scolaire favorise-t-il le processus d'appropriation de connaissances disciplinaires ? Dans quelles mesures, l'enregistrement des productions orales peut-il faciliter le développement de telles compétences orales ? Joue-t-il également un rôle dans le processus de construction de connaissances des élèves ?

Dans une première partie nous dresserons un état des lieux de la scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans, peu lecteurs-scripteurs. Quelques éléments historiques, nous permettront de mieux saisir le cadre institutionnel qui la définit. La majorité de ces élèves étant arrivés, mineurs et non accompagnés en France, nous nous intéresserons aux implications scolaires et sociales de ce parcours migratoire particuliers. Puis, nous décrirons le contexte précis de notre stage, au Lycée Roger Deschaux à Sassenage, la commande du CASNAV, et le profil des classes et des élèves à qui se destinait notre dispositif pédagogique. Nous terminerons cette première partie, en formulant notre problématique et nos hypothèses de recherche, ainsi qu'en exposant notre démarche méthodologique.

Notre seconde partie sera consacrée au cadre théorique. Nous tenterons d'abord de mieux comprendre la place du langage à l'école, les différentes pratiques langagières que sous-tend la langue de scolarisation, leurs caractéristiques discursives et linguistiques. Nous nous interrogerons alors sur la dimension langagière du processus de construction de connaissances par les élèves et les pratiques d'étayage des enseignants surtout en contexte de FLS. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux didactiques de l'oral en FLS et en Français Langue Maternelle (FLM), et notamment leurs liens avec la langue de scolarisation et les disciplines scolaires. Après avoir présenté quelques modèles didactiques, nous nous pencherons sur le concept d'instrument de médiation pédagogique appliqué à l'enregistrement vocal.

Dans une dernière partie, après avoir montré quels étaient les besoins et pratiques du terrain, ayant orienté nos choix de conception didactique, nous présenterons notre dispositif et la mise en œuvre de notre séquence. À la lumière de nos lectures théoriques, nous analyserons des productions d'élèves et des entretiens, afin de déterminer comment l'enregistrement des productions orales des élèves a pu, au sein du dispositif, favoriser l'appropriation de connaissances disciplinaires et de compétences orales scolaires par les élèves. Nous clôturerons ce travail par un retour réflexif sur les difficultés et limites de ce dispositif didactique et de notre travail de recherche.

Partie 1

-

**Contexte de la scolarisation en voie professionnelle
ordinaire des élèves allophones de plus de 16 ans peu
scolarisés antérieurement**

Avant de plonger dans le contexte particulier du stage effectué dans un lycée professionnel auprès d'élèves allophones de plus de 16 ans, il importe de préciser les réalités et les enjeux de scolarisation plus généraux, dans lequel il s'inscrit.

Chapitre 1. État des lieux de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans aux niveaux national et académique

Afin de mieux comprendre les conditions spécifiques de scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans, il faut d'abord s'intéresser à son cadre institutionnel, en retraçant brièvement l'évolution des politiques de scolarisation des élèves allophones et notamment des structures qui en ont eu la charge en s'intéressant plus spécifiquement aux élèves allophones de plus de 16 ans et à leurs conditions de scolarisation actuelle.

1. Les CASNAV, au cœur des politiques de scolarisation des EANA⁵

1.1. Du CESIFEM au CASNAV, une structure qui évolue en fonction de ses publics

Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, les CASNAV participent, conjointement avec les services rectoraux et départementaux, à l'organisation de la scolarité des élèves allophones, du primaire au secondaire.

Ces structures sont le résultat d'une politique de scolarisation des élèves allophones et de son institutionnalisation, qui a émergé au crépuscule des 30 Glorieuses et s'est progressivement définie dans les années 70⁶, sans cesser d'évoluer au cours des décennies (Klein & Sallé, 2009). En 1975, la création des centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CESIFEM) reconnaît durablement l'enjeu de la scolarisation des élèves allophones.

Au début des années 2000, de nouveaux besoins en termes de scolarisation sont identifiés. Le nombre d'élèves allophones arrivant de l'étranger augmente, et leurs profils

⁵ Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

⁶ Différents modèles de classes et de structures s'expérimentent dans les établissements avant d'être reconnus et formalisés par circulaires : en 1970, les classes d'initiation (CLIN) au primaire et, en 1973, les classes d'accueil (CLA) au collège, deux dispositifs fermés (sans inclusion) sont créés (Klein & Sallé, 2009).

évoluent : plus âgés, ils ont également des parcours scolaires antérieurs complexes, n'ayant pour certains très peu ou jamais été scolarisés. En parallèle, les nouvelles dispositions législatives relatives à *l'accueil et à l'habitat des gens du voyage* sont présentées par la circulaire 2002-102 du 25 avril 2002 du Ministère de l'Education Nationale, comme un contexte favorable au renouvellement des modalités de scolarisation « *des enfants voyageurs* ». Les CESIFEM sont alors remplacés par les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), marquant ainsi une rupture avec l'éducation prioritaire à laquelle ils avaient été joints. Suite à la circulaire 2012-143 du 2 octobre 2012, ils deviennent donc *les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* que l'on connaît aujourd'hui, et font l'objet d'un double pilotage, assuré essentiellement par le rectorat au niveau académique et par une mise en réseau au niveau national. Dans le même temps, « la rhétorique d'accessibilité universelle et de la promotion de la diversité à l'école par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances » n'est pas sans conséquence sur la scolarisation des élèves allophones (Armagnague & Tersigni, 2019 : 80). La circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 transforme les classes fermées en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), des dispositifs ouverts que les élèves, inscrits et rattachés à une classe ordinaire selon leur classe d'âge, fréquentent selon leurs besoins. En principe, il s'agit de ne plus prendre en charge la différence en l'externalisant, en créant des régimes scolaires parallèles et minoritaires, mais d'adapter et d'assouplir les modalités de scolarité majoritaire pour rendre l'école plus accessible et mixte (*ibid*).

Si, depuis leur création, le public ciblé par les missions de scolarisation des CESIFEM puis des CASNAV a évolué, elles s'organisent autour de trois pôles relativement stables.

1.2. Les missions du CASNAV

La fonction d'expertise du CASNAV auprès de l'académie se traduit par la collecte et l'analyse de données utiles à documenter la situation académique en matière de scolarisation des enfants et jeunes allophones nouvellement arrivés en France ou issus de familles du voyage, et évaluer les actions mises en place.

Les CASNAV doivent être également des centres de ressources et de formation pour les personnels de l'éducation nationale. Ils accompagnent les établissements dans la

mise en place des dispositifs tant au niveau organisationnel qu'au niveau pédagogique, en dispensant des formations et en diffusant des outils.

Situés au cœur de la politique de scolarisation de ces deux publics spécifiques, les CASNAV sont les interlocuteurs directs de tous les acteurs qu'elle concerne. Ils ont en position privilégiée pour faciliter la coopération tant au niveau externe, entre l'éducation nationale et ses partenaires (centres sociaux, réseau associatif etc.), qu'au niveau interne, entre les différents services académiques et départementaux. Plus qu'une courroie de transmission d'informations, ils soutiennent la mise en œuvre d'actions communes.

Depuis les années 70, la politique de scolarisation des élèves allophones a évolué en fonction du public ciblé par l'action publique. Mais le profil des élèves, tant sur un plan sociologique (âge, situation sociale) qu'au niveau des besoins linguistiques et scolaires n'est pas stable, et connaît des évolutions liées aux mouvements migratoires. Le besoin de scolarisation des jeunes de plus de 16 ans, peu scolarisés antérieurement, tend à augmenter en se heurtant à des enjeux sociaux et administratifs. La majorité d'entre eux arrivés non-accompagnés en France ont des situations complexes, qui ne sont pas sans conséquence sur l'orientation et les conditions d'enseignement-apprentissage. C'est le cas de tous les élèves allophones rencontrés pendant le stage, à une exception près.

2. La scolarisation des EANA de plus de 16 ans

2.1 L'arrivée importante de mineurs étrangers isolés : évolutions des besoins et adaptations des dispositifs de scolarisation

Signataire de la Convention internationale des droits de l'enfant depuis 1989, la France s'est engagée à assurer à tous les mineurs présents sur son territoire, sans distinction aucune, un accès égal à l'enseignement primaire, secondaire – général et professionnel – et supérieur, dans le respect de l'individualité de chacun⁸. Bien que non soumis à l'obligation scolaire, les jeunes de plus de 16 ans de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les élèves français, à savoir, poursuivre leurs études s'ils

⁸ Ces principes de non-discrimination et de reconnaissance individuelle sont inscrits dans les articles 28 et 29 de la Convention internationale des droits de l'enfant., mais également dans plusieurs textes législatifs et réglementaires nationaux. D'abord au niveau de l'inscription, étant donné que « tout mineur étranger est juridiquement en séjour régulier » (Gouyer, 2016 : 4) on ne peut exiger de la part des jeunes étrangers ou de leurs tuteurs de justificatif de séjour pour accéder à l'éducation (Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002). Concernant les conditions de scolarisation, la circulaire n° 2012-141 prévoit qu'elles doivent être adaptées aux besoins linguistiques et scolaires individuels des élèves.

n'ont pas atteint un niveau de formation reconnu ou fini un cycle de formation (Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002). Cependant, dans les faits la réalité est complexe et cette scolarisation peu évidente.

Si l'évolution du public, plus âgé et moins scolarisé antérieurement, justifie la création des CASNAV en 2002, cette réalité va devenir de plus en plus prégnante dans les années qui suivent. En effet, identifiée à la fin des années 90, l'arrivée de mineurs étrangers non accompagnés va considérablement augmenter dans les années 2010 (Lemaire, 2009). En l'absence de responsable légal, ces jeunes migrants, qualifiés de mineurs isolés étrangers (MIE), doivent être protégés, sans distinction de nationalité comme le prévoit la Convention des droits de l'enfant, et relèvent par conséquent d'une prise en charge socio-éducative par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) (*Ibid*).

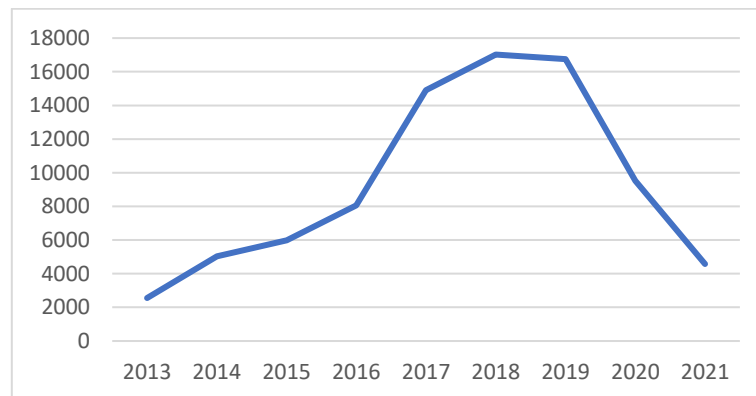


Figure 1 : Évolution du nombre de mineurs isolés confiés à l'ASE sur décision judiciaire⁹

S'il est impossible de connaître le nombre réel de mineurs isolés présents sur le territoire, la Mission Mineurs Non Accompagnés (MMNA) liée à la direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) recense l'effectif de ceux, reconnus mineurs¹⁰, et confiés à l'aide sociale à l'enfance par une décision de justice. En 2002, on estime leur

⁹ Statistiques issus des rapports annuels de 2014 à 2019 de la MMNA disponible sur <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/rapports-dactivite-29333.html> consulté le 25 juillet 2021.

¹⁰ Les jeunes doivent faire la preuve de leur minorité et de leur isolement pour pouvoir être mis sous protection de l'ASE. L'évaluation de la minorité et de l'isolement s'appuie sur « un faisceau d'indices » composé notamment, d'une évaluation sociale sous la forme d'un entretien et d'examens radiologiques osseux, à la demande de l'autorité judiciaire (Ministère de la justice et al., 2019 : 5). Le recours à la biométrie, largement dénoncé par les acteurs associatifs et le défenseur des droits, fait l'objet de recours (<https://www.infomie.net/spip.php?breve6083> consulté le 11 juillet 2021).

nombre à 2000. Ce chiffre, stable jusqu'en 2013, est multiplié par plus de 8 en l'espace de 5 ans. Le nombre de mineurs pris en charge par l'ASE chute brutalement en 2020, probable conséquence de la crise sanitaire.

Nombre de MNA répartis par tranches d'âge (*)

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

(*) Extraction données cellule MMNA

Figure 2 : Nombre de mineurs non-accompagnés par tranche d'âge, sur l'ensemble du territoire¹¹

Près de la moitié des mineurs isolés ont 16 ans, et vont devoir être scolarisés. L'évaluation de leur maîtrise du français et de leur niveau scolaire au sein des centres d'information et d'orientation, révèle qu'une partie non négligeable d'entre eux n'a pu bénéficier d'une scolarité régulière et de ce fait, doit acquérir des compétences non seulement linguistiques, mais également écrites, en lecture-écriture, parfois en numératie, et plus généralement scolaires (Lemaire, 2013). Vu l'écart scolaire avec leur classe d'âge, on estime qu'il n'est pas pertinent de les intégrer à une UPE2A-lycée comme prévu par la Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, mais qu'il faut créer des dispositifs spécifiques, adaptés à leurs besoins d'apprentissage.

Bien que depuis 2002¹², l'ouverture, au besoin, d'UPE2A-NSA (destinées aux élèves non scolarisés antérieurement) est prévue, elle concerne d'abord les élèves sous obligation scolaire. La prise en charge des élèves de plus de 16 ans, lorsqu'ils ont peu été scolarisés antérieurement, est plus floue. D'après la circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, le CASNAV et la Mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) se partagent la responsabilité de mettre sur pied des dispositifs « conjoncturels » dont l'objectif pour les élèves est de développer une maîtrise du français, notamment écrit, et de connaissances du socle commun en vue d'intégrer une formation qualifiante. Ces « classes

¹¹ Rapport d'activité de 2019 de la Mission Mineurs Non Accompagné sur l'ensemble du territoire disponible sur http://www.justice.gouv.fr/telechargement/MMNA_RAA2019.pdf consulté le 11 juillet 2021

¹² Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002

d'accueil » – jamais explicitement qualifiée d'*UPE2A* dans la circulaire – semblent faire l'objet d'un traitement différencié.

Nos entretiens avec des responsables du CASNAV, des enseignants et des élèves nous ont permis de dresser un bref historique et un portrait de la situation actuelle sur l'académie de Grenoble.

A partir de 2014, l'arrivée importante d'EANA de plus de 16 ans, peu scolarisés antérieurement, mineurs isolés pour la plupart, nécessite une profonde adaptation des services du CASNAV (Maryse Vincent, coordonnatrice du CASNAV, entretien 1, annexe 3). Les UPE2A existantes en lycée général ou professionnel ne semblent pas appropriées en raison des effectifs et de l'hétérogénéité trop importants, entre la préparation d'un baccalauréat pour certains et l'entrée dans l'écrit pour d'autres (*ibid*). L'enjeu de l'enseignement/apprentissage de l'écrit devient primordial, d'autant plus qu'une partie de ces élèves originaires d'Afrique de l'Ouest sont francophones. Le CASNAV de Grenoble va donc créer des UPE2A-NSA soit en adaptant certains dispositifs existants dans les lycées soit en en ouvrant de nouveaux. Ces dispositifs, qui accueillent les élèves pour un an, ne prévoient pas d'inclusion en classe ordinaire, et s'organisent autour de plusieurs disciplines scolaires (mathématiques, histoire-géographie-EMC, français, sport) et un projet d'orientation (découverte de métiers et de formations professionnelles, période de stage). Certains élèves ne sont cependant pas affectés au sein des dispositifs du CASNAV, mais dans ceux de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire orienté Français Langue Etrangère (les MLDS-FLE)¹³. Cette répartition des élèves, opérée par les DSDEN, ne correspond pas partout à des critères précis, même pour le CASNAV (Maryse Vincent, entretien 1, annexe 3). De plus, d'après ce que nous avons pu constater au cours du stage, certains élèves s'inscrivent directement, sans passer par un Centre d'Information et d'Orientation (CIO), en lycée professionnel ou en Centre de Formation d'Apprentis (CFA), et ne bénéficient donc d'aucun soutien en Français Langue Seconde (FLS). D'autres, pour des raisons mal connues, arrivés en cours d'année et dans l'attente d'une affectation, commencent par suivre des cours de Français Langue Etrangère (FLE) dans des

¹³ Ces structures bénéficient d'une grande autonomie tant au niveau de l'organisation de la scolarité que du choix des intervenants.

associations¹⁴ (M.L. élève, 2MAC, entretien 5, annexe 3), de « préparation au stage » dans des structures privées, comme les Charmilles (N. élève, 2PAR, entretien 6, annexe 3).

La mise en place d'une scolarisation adaptée aux besoins des EANA de plus de 16 ans et peu scolarisés antérieurement, se révèle fastidieuse dans certaines académies. En effet, la latence inhérente aux périodes d'adaptation des services et de mise en place de dispositifs, couplée au caractère précaire des UPE2A-NSA, se traduit souvent par un manque de places et une attente d'affectation dépassant largement le mois prévu par la circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 (Lemaire, 2013). Or, ces délais sont particulièrement préoccupants pour ces élèves dont le parcours scolaire effectué sur le territoire français, en termes de durée et de réussite, joue un rôle prépondérant dans leur avenir en France.

2.2 Parcours scolaires et orientation professionnelle sous contrainte administrative

À l'issue de cette première année d'UPE2A-NSA ou de MLDS-FLE, les élèves sont orientés vers la voie professionnelle d'une part parce qu'elle est considérée comme moins exigeante en termes de prérequis scolaires et linguistiques (Armagnague et al., 2019), d'autre part, parce que les contraintes administratives de leur statut migratoire, et la précarité économique et de ces élèves les incitent à quitter ces dispositifs pour intégrer le plus rapidement possible une formation qualifiante (et *in fine* le marché du travail) censée favoriser leur établissement en France.

Les deux types de formations privilégiées sont les CAP en lycée professionnel ou en alternance en CFA. Cette dernière est recherchée pour sa sécurité financière (Lemaire, 2013), mais également parce qu'elle favoriserait l'obtention d'un titre de séjour¹⁵ (InfoMIE¹⁶). Pour autant, il semble y avoir rupture d'égalité concernant l'accès à ce type de formation (Gouyer, 2016). D'une part, contrairement aux ressortissants français et de l'Union Européenne, le contrat d'apprentissage étant un contrat de travail, les mineurs de nationalité étrangère tierce doivent, après avoir trouvé un patron et signé leur contrat, demander une autorisation provisoire de travail (APT) délivrée par les Directions

¹⁴ Notamment l'association 3aMIE

¹⁵ Avant le CAP Maçon à Deschaux, I.S a fait un CAP cuisine en alternance sous les conseils de sa référente sociale (entretien 9, annexe 3)

¹⁶ <http://www.infomie.net/spip.php?article1643> consulté le 11 juillet 2021

régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS)¹⁷. D'autre part, la circulaire 2016-01 du 29 janvier 2016, instaure un traitement de la demande d'APT différenciée en fonction de l'âge de prise en charge par l'ASE des mineurs étrangers. Pour les jeunes pris en charge avant 16 ans, le droit à la formation de tout mineur, sans discrimination, prime sur la question de l'admissibilité au séjour de ces futurs majeurs¹⁸. Pour ceux pris en charge après 16 ans, la hiérarchie s'inverse : la demande déposée en préfecture n'est transmise à la DREETS qu'après examen de l'admissibilité au séjour présumée à la majorité du requérant. Comme le montre Gouyet, et le dénonce le Défenseur des droits en 2016, ces dispositions sont illégales à plusieurs niveaux, à commencer par la Convention des Droits de l'Enfant (Défenseur des droits, 2016 in Gouyet, 2016). La rupture d'égalité s'opère également au niveau du territoire, où les services régionaux et préfectoraux ne traitent pas tous de la même manière ces demandes (Lemaire, 2013).

A Grenoble, le parcours de quelques élèves en CAP nous laisse penser que l'autorisation provisoire de travail serait délivrée aux mineurs, indépendamment de l'âge de prise en charge, mais se complexifierait à la majorité¹⁹. En effet, s'ils deviennent majeurs en cours de formation, les EANA doivent déposer une demande de titre de séjour, dont dépendra désormais l'octroi d'une ATP. Le récépissé délivré par la Préfecture peut ou non les autoriser à travailler, et donc à poursuivre leur alternance. Or, il est prévu que le récépissé comporte une autorisation de travail uniquement pour les jeunes majeurs, ayant été confiés à l'ASE avant 16 ans (Gouyer, 2016). Il arrive donc que des élèves, pris en charge par l'ASE après 16 ans, ayant obtenu une autorisation de travail et débuté un apprentissage, se voient obligés de l'interrompre après leur majorité, faute d'autorisation de travail sur leur récépissé. Ils s'orientent alors dans une filière professionnelle sous statut scolaire, où les stages ne sont pas encadrés par un contrat de travail, mais par une simple convention²¹.

Si l'accès aux formations qualifiantes du type CAP n'est pas entravé par leur statut administratif, leurs stages non-rémunérés les maintiennent dans une forte dépendance

¹⁷ Anciennement, les Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (Directe).

¹⁸ La demande s'effectue auprès de la DREETS qui en fait « un examen bienveillant ». La préfecture ne vient qu'en deuxième instance, chargée uniquement de vérifier que « la présence de l'intéressé ne constitue pas une menace à l'ordre public de nature à faire obstacle à une admission au séjour à sa majorité » (Annexe 8, Circulaire 2016-01 du 29 janvier 2016 : 17).

¹⁹ Deux élèves pris en charge à des âges différents ont pu bénéficier d'une autorisation provisoire de travail.

²¹ Cela a été le cas d'un de nos élèves, arrivé en cours d'année d'un CFA.

socio-économique des services sociaux qui se transforme en précarité à leur majorité. En effet, au-delà de 18 ou 19 ans selon les cas, la prise en charge par l'ASE n'est plus un droit. Une prolongation de la prise en charge peut être accordée de manière totale ou partielle (sans hébergement par exemple) jusqu'à 21 ans. Ni systématique, ni pérenne, elle fait l'objet de réévaluation régulière et peut être interrompue à tout moment (InfoMIE²³).

Quel que soit le type de formation suivie – en alternance dans un CFA ou sous statut scolaire en lycée professionnel – à partir de leur majorité, le statut et les conditions de séjour de ces jeunes de nationalité étrangère changent. Bien que la poursuite d'études engagées soit un droit, même au-delà de 18 ans, elle ne suspend pas l'obligation de titre de séjour, ni ne garantit son obtention, comme le rappelle la circulaire 2002-063 du 20 mars 2002.

Ici encore, les procédures diffèrent selon l'âge de prise en charge par l'ASE. Pour les mineurs confiés à l'ASE à plus de 16 ans, il s'agit d'une démarche d'admission exceptionnelle au séjour, dont les critères sont plus restrictifs, notamment au niveau du parcours de formation (Ministère de l'Intérieur, 2021²⁴). Ces jeunes doivent justifier d'une formation professionnelle qualifiante de plus de 6 mois. S'ils sont en alternance, ils peuvent obtenir un titre de séjour « salarié » ou « travailleur temporaire », s'ils l'effectuent sous statut scolaire, ils ne peuvent prétendre qu'à un titre de séjour « étudiant », plus précaire (InfoMIE²⁵). Dans tous les cas, le dossier scolaire est un élément clé du dossier par lequel on juge de l'investissement, de la volonté et de la preuve d'intégration sociale, linguistique et professionnelle des jeunes (Lemaire, 2008). Cela n'est pas sans conséquence sur les enseignants qui témoignent dans nos entretiens de leur peine à trouver une juste posture : prendre en compte leur situation sans tomber dans un simulacre de formation, les considérer avant tout comme des élèves au risque de les stigmatiser comme « migrant ».

« Effectivement le bulletin scolaire est important dans l'obtention de leurs papiers [...] Et puis, il y a cela aussi, tu vois, eux ils ont cette injonction d'être bon élève, d'avoir des supers appréciations, même quand ils sont affectés dans des CAP, ils en ont parfois rien à faire, mais ils n'ont pas le choix d'être là. Et il y a nous, professeurs, adultes, on essaye d'être bienveillant avec eux, on sait que c'est important, mais parfois les exigences même si on les adapte, elles ne sont pas là, et le couperet de la note tombe. Et j'essaie d'être juste par rapport à cela. Par exemple, si

²³ <https://www.infomie.net/spip.php?rubrique300> consulté le 7 juillet 2021

²⁴ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Immigration/L-immigration-familiale/Le-sejour-des-mineurs-etrangers/La-delivrance-d-un-titre-de-sejour-aux-jeunes-majeurs-entres-mineurs-en-France> consulté le 7 juillet 2021

²⁵ <http://www.infomie.net/spip.php?article6174>; <https://www.infomie.net/spip.php?rubrique206> ; <http://www.infomie.net/spip.php?article1643> consulté le 7 juillet 2021

l'élève a 9 ou 10, il ne va pas être content, il faut essayer de se dire, ce n'est pas grave, on va faire autre chose, des remédiations pour améliorer la note. C'est un peu ambivalent parce qu'on est professeur, on a toujours ces notes, on passe par cette opération de l'évaluation, mais aussi on est des êtres humains, on connaît leur situation, c'est pas évident toujours d'avoir la bonne posture entre le professeur qui va toujours mettre des supers notes, mais ce n'est pas révélateur du niveau de l'élève et des exigences attendues pour l'examen, et puis à l'extrême le professeur qui ne va pas du tout adapter et là c'est sûr leur niveau ne peut pas correspondre aux exigences de l'examen. » (Mme N, Entretien 4, Annexe 5)

Si en théorie, tout mineur devrait effectuer une scolarité hors de toute contrainte liée à sa nationalité, en pratique, l'horizon de la majorité et de son couperet administratif, prend en otage le parcours scolaire d'une partie des EANA. Véritable course contre la montre pour les mineurs confiés à l'ASE après 16 ans, on comprend que les délais d'affectation peuvent être lourds de conséquences (Lemaire, 2013).

2.3 Des conditions d'enseignement-apprentissage difficiles

2.3.1 La transition vers la classe ordinaire

A la sortie des dispositifs spécifiques, certains élèves se retrouvent en CAP avec des besoins en alphabétisation ou post-alphabétisation. Dans ce cas, le CASNAV alloue des heures de FLES/alphabétisation aux établissements. Cependant, il arrive que les enseignants disciplinaires, notamment en lettres-histoire, prennent en charge une partie de l'enseignement de la lecture/écriture et cela sans formation préalable comme en témoigne Mme A., une enseignante en lycée professionnel que nous avons rencontrée²⁶ :

« [...] quand je suis arrivée à P. l'année dernière, je me suis retrouvée avec une classe où 70% étaient allophones, 40% n'avaient jamais tenu un stylo. Très vite j'en m'en suis rendu compte. Le premier jour quand je leur ai demandé de faire la page de garde avec nom prénom et que je me suis rendu qu'ils ne savaient pas s'orienter sur une page, qu'ils savaient même pas tenir un stylo, j'ai fait ouf. Je ne sais pas où je suis tombée, mais ce n'est pas mon métier. [...] soi-disant ils venaient d'UPE2A et soi-disant ils avaient le Delf. Mais ils avaient clairement pas un niveau A1. J'ai dû leur apprendre à lire et à écrire. Ils savaient les lettres, mais sans une aide ils étaient incapables de comprendre. » (Mme A., entretien 3, annexe 4)

De plus, au-delà du linguistique et de l'écrit, cette première année de scolarisation en France, ne permet pas toujours aux élèves d'acquérir pleinement « une compétence de travail scolaire » (Spaëth, 2008 : 75).

Plus qu'enjeu didactique, le développement de cette compétence correspond à un processus de socialisation avec les normes scolaires françaises s'effectuant dans la durée.

²⁶ Ces moyens supplémentaires alloués ne sont pas toujours suffisants ou tardent parfois à se mettre en place comme l'explique Mme A. (entretien 3, annexe 4).

Les élèves tâtonnent pour se construire des repères, en allant puiser dans leurs expériences antérieures, scolaires ou non, pré-migratoires et migratoires (Armagnague, 2021). Or, les dispositifs destinés aux EANA NSA-PSA, de plus de 16 ans, fonctionnent souvent en vase clos, à la marge de leur établissement scolaire aussi bien en termes institutionnel, organisationnel que spatial²⁸. Si, comme tout dispositif spécifique, l'organisation de la scolarité des UPE2A-NSA lycée et des MLDS-FLE diffère de la norme scolaire dominante (dynamique de classe, contenus disciplinaires, enseignants différents, vie scolaire) (Armagnague et al., 2019), contrairement aux UPE2A-NSA collège, ils ne sont pas tenus d'organiser des temps d'inclusion en classe ordinaire²⁹. Ces élèves, qui sont pourtant les plus éloignés de l'école, se retrouvent confrontés à ces variations scolaires, sans transition, lors de leur entrée en classe ordinaire. Or, le mimétisme fait partie du processus de connaissances et d'appropriation d'un nouvel environnement, et « implique d'avoir des « modèles » sur lesquels s'appuyer et qui font défaut dans le « cocon » dans l'UPE2A-NSA » et, nous rajoutons, de la MLDS-FLE (Dias, 2020 : 56).

2.3.2 Se rendre disponible aux apprentissages dans l'urgence et la précarité

Cette démarche d'appropriation de ce nouvel environnement socio-scolaire peut se traduire par une « indisponibilité » aux apprentissages disciplinaires et linguistiques, notamment si « la situation migratoire impose une quotidienneté sociale et administrative éloignée de la forme scolaire classique » (*ibid* : 176). Effectivement, la plupart des élèves rencontrés vivent dans une précarité administrative, économique et sociale, dont la gestion empiète sur leurs études. Les appels et rendez-vous administratifs, la constitution de dossiers, la préparation d'entretiens ponctuent le quotidien scolaire, tout comme les conditions matérielles, l'hébergement parfois très éloignés de l'établissement, et le manque de ressources modèlent et contraignent leurs expériences scolaires. La charge mentale de ces problématiques ne s'arrête aux murs des établissements scolaires ni pour les élèves, ni pour les enseignants, comme l'explique Mme N. :

« Tu es obligé de connaître ses élèves, sans du tout être intrusif avec leur situation perso, mais tu es obligé de savoir leur situation administrative, l'AJA³¹, pour les comprendre, pour leur scolarité,

²⁸ A Grenoble, la majorité des UPE2A-NSA se situaient dans une aile isolée de l'établissement Mounier, alors en rénovation.

²⁹ Les préconisations de la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 sur les pratiques d'inclusion à mettre en œuvre dans les UPE2A-NSA ne concernent que les élèves sous obligation scolaire.

³¹ L'Accompagnement Jeunes Adultes est une modalité de prise en charge par l'ASE.

tu es obligé. [...] On les accueille en individuel au début de l'année, mais ce n'est pas suffisant. [...] il faut vraiment être carré au niveau de l'évolution parce que pour eux, ça peut changer très rapidement, cela peut vite basculer. Et puis je pense qu'on ne travaille pas assez en équipe. Il y a plein d'écueils qu'on pourrait éviter si on travaillait davantage en équipe. [...] Plein de choses pourraient améliorer cette grosse machine dans laquelle ils sont parfois un peu perdus, voire broyés. » (Entretien 4, Annexe 5)

Parcours scolaire, parcours migratoire et conditions de vie en France, sont inextricablement liés pour un certain nombre d'EANA. Le droit à l'éducation dévoyé en obligation de réussite, devient la preuve incontournable de l'intégration, un critère décisif tant pour la prolongation de prise en charge par l'ASE (InfoMIE³⁵) que pour l'octroi d'un titre de séjour. Lemaire (2009 ; 2013) met en lumière cette pression³⁷ pesant sur les élèves :

« Comment, dans ce contexte, les mineurs isolés peuvent-ils apprendre sereinement et parvenir à relever le défi d'une intégration linguistique et scolaire rapide ? Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que la situation provoque incompréhension et colère chez des jeunes qui peinent à comprendre pourquoi il leur est demandé d'une part de faire rapidement la preuve de leur intégration linguistique et scolaire alors qu'ils tendent par ailleurs à être tenus en marge du système éducatif français. » (Lemaire, 2013)

³⁵ <https://www.infomie.net/spip.php?rubrique300>

³⁷ Cette pression s'exprime en termes de temps (marquée par l'échéance de leur majorité), ensuite de volume d'apprentissage (l'ensemble des connaissances et des compétences à acquérir), en enfin, du fait de ses conséquences sur leur avenir en France (la place du dossier scolaire dans les démarches de régularisation)

Chapitre 2. Le contexte particulier du stage

Mon projet de stage est issu d'une commande du CASNAV liée à des besoins préalablement identifiés.

1. *La commande du CASNAV*

Piloté par un inspecteur de l'éducation nationale de l'académie (IEN), l'équipe académique du CASNAV compte une équipe de coordination pédagogique académique, des chargés d'inspection auprès des enseignants en Français Langue Seconde (FLS) et bien-sûr un secrétariat. Il est organisé en cinq pôles départementaux – Ardèche, Drôme, Isère, Haute-Savoie, Savoie – placés sous la responsabilité de deux inspecteurs des services départementaux, l'un pour le premier degré, l'autre pour le second, et supplée par un coordination pédagogique départementale, qui selon les besoins compte deux personnes, l'une en charge des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), l'autre des enfants de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV)³⁸. C'est l'équipe de coordination pédagogique académique qui identifie les besoins et les chantiers pouvant faire l'objet de missions de stage, formule des commandes, recrute et encadre les stagiaires.

A Grenoble, les enjeux didactiques de la scolarisation des élèves allophones concernent essentiellement les plus élèves de plus de 16 ans peu lecteurs-scripteurs, en sortie de dispositifs spécifiques (UPE2A ou MLDS), d'abord au niveau de l'orientation, puis du passage en contexte de scolarisation ordinaire. Orientés vers des voies professionnelles (notamment les CAP) considérées comme moins exigeantes en termes de prérequis scolaires et linguistiques, les élèves comme les enseignants des lycées professionnels doivent s'adapter. Les premiers, sortis du « cocon », doivent se repérer dans une nouvelle organisation scolaire et intégrer les attentes disciplinaires. Les autres doivent prendre en compte les besoins d'un nouveau public devenu majoritaire dans certaines filières et bien souvent sans formation préalable, mais parfois aidés d'enseignants de FLES du CASNAV³⁹.

Si, d'importants efforts ont été faits au sein du Casnav de Grenoble pour adapter des supports aux élèves peu lecteurs-scripteurs des CAP, ils concernent essentiellement les matières professionnelles. En effet, la réflexion et la production d'outils didactiques dans

³⁸ <https://casnav.web.ac-grenoble.fr/>

³⁹ Mme A, Entretien 3, Annexe 4

les disciplines scolaires générales, à destination des élèves allophones éloignés de l'écrit reste en friche, notamment l'histoire-géographie-EMC. Les repères temporels et spatiaux ainsi que la dimension conceptuelle de certaines notions, notamment les valeurs en EMC, rendrait l'enseignement-apprentissage de cette discipline à des élèves ayant peu été scolarisés antérieurement particulièrement ardu.

D'où la commande du CASNAV, consistant à créer des outils pédagogiques, à destination des enseignants d'HG-EMC⁴⁰ de CAP, qui permettent de rendre leur discipline plus accessible aux élèves allophones éloignés de l'écrit, mais également de les préparer aux examens du CCF⁴¹. Considérant que les supports pédagogiques écrits peuvent être un obstacle supplémentaire au contenu disciplinaire, et que le CCF en HG-EMC consiste en une épreuve orale, j'ai proposé de concevoir des outils favorisant l'oral comme moyen de transmission des connaissances, mais également comme objet d'apprentissage, à travers un projet radio.

C'est le lycée polyvalent Roger Deschaux à Sassenage qui acceptera de m'accueillir en stage, aux côtés d'une enseignante de lettre-histoire et de français langue étrangère et seconde (FLES) en CAP, auprès d'une seconde *Peintre Applicateur de Revêtement* (2PAR) et d'une seconde *Maçon* (2MAC).

2. Lieu et contexte d'intervention

L'histoire du lycée polyvalent Roger Deschaux est longue, puisqu'il est l'héritier du centre d'apprentissage en mécanique du bâtiment créé en 1945 à Sassenage, dans le contexte de reconstruction de la France d'après-guerre (Deschaux, 2021)⁴².

L'établissement est particulièrement engagé auprès des élèves en situation de vulnérabilité administrative ou économique. Des collectes de denrées et de vêtement sont organisées, et le fond d'aide sociale est mobilisé pour payer la cantine ou l'internat au besoin⁴³.

⁴⁰HG-EMC : Histoire-Géographie-Education Morale et Civique

⁴¹CCF : Contrôle en Cours de Formation

⁴² <http://www.deschaux.com/> consulté le 15 juillet 2021

⁴³ Il faut souligner que le fait d'accepter ou non des élèves à l'internat et d'en lever la barrière financière est interne à chaque établissement. Certains élèves allophones, n'ayant pas eu accès à l'internat de leur lycée, faute de ressources, ont trouvé refuge à Roger Deschaux bien qu'ils n'y suivent pas leur formation .

Mme N. dispense les cours de lettres et d'histoire géographie EMC à raison de deux heures par semaine⁴⁴. Ce nombre d'heures, extrêmement restreint, a été une contrainte tout au long du stage pour la réalisation de notre projet. Également chargée de l'enseignement du FLES dans l'établissement, le CASNAV lui alloue 6 heures de cours de FLES et 2 heures de co-enseignement en atelier par semaine.

3. *Le profil des élèves*

Si un portrait de la situation sociale et scolaire des EANA de plus de 16 ans, évalués comme ayant peu été scolarisés antérieurement, a déjà été dressé, il est important de préciser les parcours des élèves rencontrés durant notre stage afin de montrer la complexité et la singularité que la catégorie « PSA-NSA » tend à invisibiliser. Pour cela, nous nous appuyons sur des entretiens semi-directifs (grille d'entretien, annexe 2 ; listes d'entretien annexe 3), des conversations informelles et des questionnaires (annexe 6) .

En effet, à l'exception d'un élève ayant immigré en France avec sa famille et l'autre étant majeur, l'ensemble des élèves allophones des deux classes de CAP sont arrivés en France étant mineurs et non-accompagnés. La plupart sont pris en charge par l'ASE et vivent en famille d'accueil. D'autres n'en ont pas bénéficié ou n'en bénéficient plus, et dépendent souvent des services d'internat et de cantine du lycée, ainsi que d'un soutien associatif extérieur. Tous, majeurs, mineurs, accompagnés ou non, sont en grande précarité sociale, économique et administrative.

Les répertoires langagiers des élèves démontrent une très grande diversité de langues parlées et/ou écrites au sein des classes.

⁴⁴ En décembre 2018, les grilles horaires du lycée professionnel ont été modifiées, les heures de lettres histoire sont passées de 4h à 2h hebdomadaires (Journal Officiel n°0294 du 20 décembre 2018 texte n° 50).

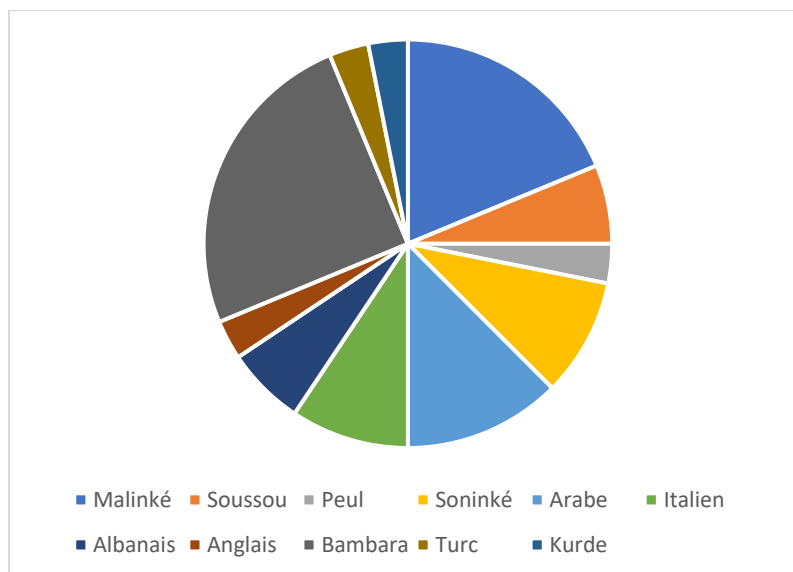


Figure 3 : Langues parlées et/écrites des élèves dont le français n'est pas langue première

Une partie importante des élèves parlent bambara ou malinké, deux langues mandingues très présentes en Afrique de l'Ouest, d'où viennent les $\frac{3}{4}$ des élèves.

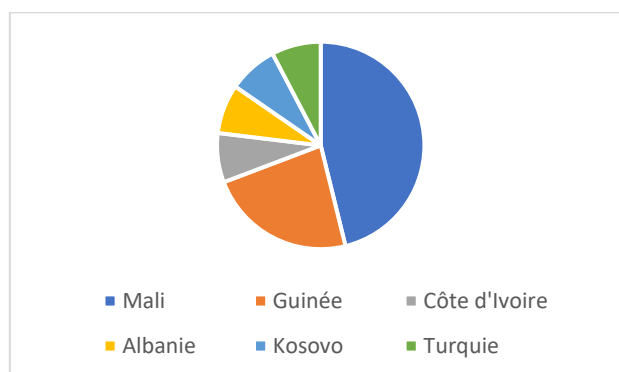


Figure 4 : Pays d'origine des élèves

Pour ces élèves issus de pays anciennement colonisés par la France, où le français constitue une langue officielle en usage dans le système scolaire, mais également dans la vie sociale, les compétences antérieures scolaires et linguistiques (en français) se recoupent en partie. I, élève en 2PAR, explique : « *Si tu n'as pas fait l'école c'est pas possible pour parler français au Mali.* » (entretien 7, annexe 3).

En effet, la place du français dans les échanges quotidiens diffère au sein d'un même territoire national, selon l'origine géographique (notamment urbaine ou rurale) et l'environnement social des individus. Lors de nos entretiens, M.O, élève en 2MAC, explique que l'exposition au français, par les médias notamment, ne permet pas elle seule de maîtriser la langue (entretien 8, annexe 3) :

« C'est la France qui a colonisé le Mali, c'est obligatoire tu vas entendre le français, même dans la brousse, la campagne, mais la plupart des gens ne comprennent pas le français »

La classe est représentative de ces disparités nationales, puisque sur cinq élèves Guinéens, trois viennent de zones rurales, sont allophones et ont été peu scolarisés. Les deux autres sont francophones, viennent de grandes villes et ont suivi une scolarité en français pendant 10 et 12 ans.

Pour les élèves issus de pays où le français est une langue étrangère (l'Albanie, le Kosovo et la Turquie), leur connaissance de la langue n'est pas liée à leur scolarisation. Ceux-ci ont effectué un parcours scolaire régulier dans leur pays d'origine.

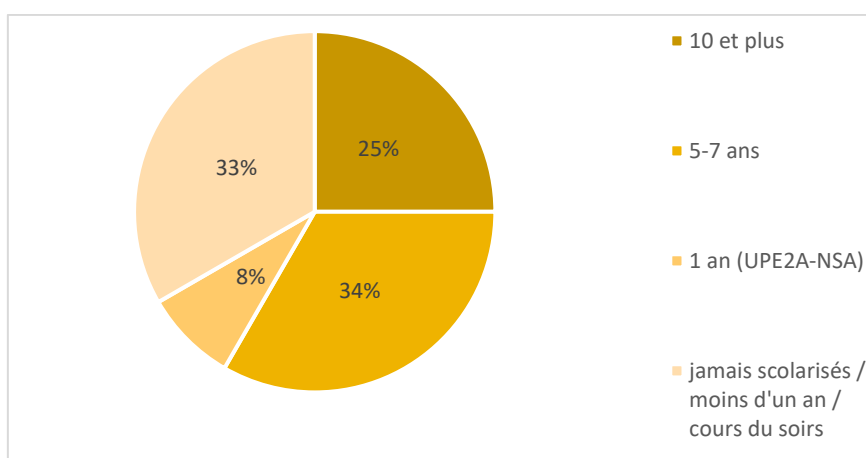


Figure 5 : Parcours scolaires des élèves allophones avant leur arrivée en CAP

Les parcours scolaires et les rapports au français des élèves allophones issus d'Afrique de l'Ouest sont plus complexes. D'abord, au niveau des formes de scolarisation, puisque parmi les élèves ayant été scolarisés, certains l'ont été en français, d'autres ont fréquenté l'école coranique.

De plus, si plus d'un tiers des élèves allophones n'a jamais fréquenté d'institution d'enseignement avant d'arriver en France, la majorité d'entre eux a pu développer des connaissances écrites (en français ou en arabe) par le biais de cours du soir assurés par des amis ou des membres de la famille eux-mêmes scolarisés.

Par ailleurs, la moitié des élèves ayant intégré une UPE2A-NSA avant leur arrivée en CAP avaient déjà suivi une scolarité, plus ou moins brève, dans leur pays d'origine, notamment en arabe, au sein d'une école coranique, pendant environ 6 ans.

Enfin, on peut mentionner le cas de deux élèves ayant rejoint le CAP sans jamais avoir été scolarisés antérieurement.

Si les deux classes sont marquées par une hétérogénéité des parcours scolaires, des compétences écrites et des connaissances en français, elles correspondent à des profils de groupe-classe différents.

En 2PAR, 7 élèves sur 11 sont allophones (profils détaillés des élèves, Annexe 7). Venant de zones rurales du Mali ou de la Guinée, la majorité d'entre eux n'a pas été scolarisée avant d'arriver en France, et bien qu'ayant côtoyé le français, ce n'est pas une langue dont ils avaient usage au pays. La découverte du système scolaire, de son fonctionnement, ses codes et ses langages disciplinaires, se double donc d'un apprentissage du français. Les 4 élèves francophones ont effectué l'ensemble de leur scolarité en France. Ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, d'orientation ou de décrochage scolaire et vivent des situations sociales et familiales pas toujours simples.

En CAP maçonnerie, 7 élèves sur 9 sont allophones et bénéficient de cours de FLE (Profils détaillés des élèves, Annexe 8). Ils ont tous été scolarisés antérieurement, mais de manière plus ou moins longue. D'origines diverses, le FLS n'est pas une découverte pour tous, notamment pour les élèves maliens et guinéens scolarisés en français, aux côtés du bambara, malinké et soninké, utilisés comme langues d'enseignement. A l'image de la diversité de leurs expériences scolaires et de leur répertoire langagier et discursif, les ressources sur lesquelles s'appuient les élèves dans leurs apprentissages sont variées. Les compétences en français favorisent l'entrée dans l'écrit pour certains, tandis que les connaissances disciplinaires antérieures accélèrent l'apprentissage du français pour d'autres. Cette classe rassemble donc des élèves allophones scolarisés antérieurement, dont les besoins sont surtout linguistiques, et des élèves allophones dont le parcours scolaire quelle qu'en soit la raison (brièveté, contexte d'enseignement-apprentissage, difficultés d'apprentissage, mauvaise expérience scolaire) ne leur a pas permis d'acquérir le niveau écrit et scolaire attendu pour leur classe d'âge en France. Les deux élèves francophones ont effectué une scolarité en français en Guinée et au Mali. Bien qu'ils n'aient pas les mêmes besoins au niveau scolaires et linguistiques que leurs camarades, ils partagent les mêmes conditions de vie.

L'hétérogénéité des classes, aux niveaux linguistiques et scolaires, avec la présence d'élèves allophones et francophones, de parcours scolaires et de répertoire langagier divers, est une réalité que nous avons dû prendre en compte pour l'élaboration de notre projet de stage. Le travail de groupe en a été le moyen principal, pas tant en termes de gestion que de stratégie d'enseignement et d'apprentissage entre pairs.

Chapitre 3. Formulation de la problématique et méthodologie de recherche

Nous sommes arrivées sur notre lieu stage avec un objectif relativement précis, à savoir, créer des outils pédagogiques, adaptés aux besoins des élèves allophones peu scolarisés antérieurement, qui favoriseraient l'appropriation des connaissances disciplinaires et des compétences orales attendues en HG-EMC au CCF. Bien que le projet de stage discuté avec le CASNAV, évoquait l'utilisation du médium radiophonique, le comment faire restait en réalité très flou notamment du fait de la nature transdisciplinaire de ma mission.

1. Formulation de la problématique et des hypothèses

C'est lors de la mise en œuvre de la séquence d'EMC relative au syndicalisme, que mon objet de recherche a émergé. Celle-ci prévoyait de travailler l'oral, en compréhension par le biais d'extraits radio, et en production par la réalisation d'une interview ou d'un reportage. Initialement, l'activité d'ouverture de la séquence consistait en un brainstorming sur les conditions de travail en classe entière, en s'appuyant entre autres, sur leur expérience de stage. Cependant, le début du projet coïncidant avec l'annonce du confinement, il a fallu revoir les modalités de travail *in extremis* pour l'une de nos classes. Afin de donner l'opportunité à chacun de s'exprimer sur le sujet, les élèves ont dû enregistrer un « vocal » WhatsApp à envoyer au groupe de la classe. Cette première expérience d'enregistrement sonore m'a conduit à l'employer comme un outil didactique pour l'enseignement de l'oral monologué de type scolaire pour le reste de la séquence. Nous l'avons alors pleinement intégré au dispositif pédagogique, en dehors de toute contrainte du distanciel, pour notre seconde classe. C'est pourquoi, dans ce travail, nous nous interrogeons sur l'intérêt didactique de l'enregistrement vocal, pour l'enseignement de l'oral en histoire-géographie, en contexte de FLS. **Dans quelles mesures l'enregistrement des productions orales monologuées des élèves, peut-il favoriser le développement de connaissances et de compétences orales en histoire-géo-EMC des élèves allophones peu scolarisés antérieurement ?**

Notre hypothèse est qu'en médiatisant, par l'enregistrement, les productions orales en continu des élèves, on favorise le processus d'appropriation d'un discours scolaire, tant au niveau de la construction de connaissances disciplinaires que des compétences linguistiques et discursives liées à la planification et la structuration d'un oral monologué.

La conception de mon dispositif didactique et l'émergence de mon objet de recherche provient d'un processus de réflexion ayant débuté dès mon arrivée sur le lieu de stage. En effet, pour être en mesure d'appréhender correctement les besoins des enseignants et des élèves, et ainsi de concevoir des outils pertinents et transférables aux enseignants d'Histoire-Géographie EMC, un temps d'observation et d'enquête a été nécessaire, me faisant ainsi entrer dans une dynamique de recherche-action.

2. Principes de la recherche-action et démarche ethnographique

Le stage et les exigences du mémoire tendent à mettre les étudiants dans la posture du praticien-chercheur puisque la démarche de recherche répond à une volonté de changement explicite (Catroux, 2002). En effet, la commande faisant l'objet du stage formule une problématique (l'accessibilité du programme d'histoire-géo-EMC de CAP aux élèves EANA-PSA en lycée professionnel) et un objectif (la création d'outils pédagogiques). Le projet de stage ne correspond pas à la réalisation de tâches et de missions prescrites, mais s'inscrit dans un processus de réflexion et d'intervention dynamique et collaboratif, qui relève de la recherche-action (Macaire, 2011). L'intervention n'est pas un but en soi, mais devient un outil de la recherche, qui vise la résolution des problèmes identifiés. Cette démarche particulière repose sur une dialectique cyclique fondée sur la réflexivité de l'action (Catroux, 2002; Macaire, 2011).

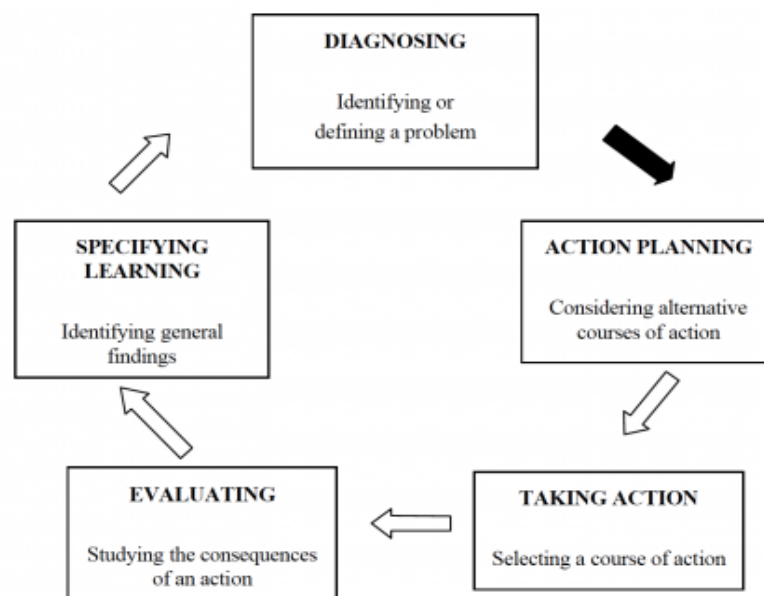


Figure 6 : Schématisation du cycle de la recherche-action d'après Susman (1983, cité par Catroux, 2002)

Des phases de recueil et d'analyse de données alternent ainsi avec des phases d'action qui en résultent dans un premier temps, et les nourrissent dans un second, puisqu'en reconfigurant la situation, l'intervention produit de nouvelles données pour la recherche.

Vu l'échelle de notre terrain de stage, un lycée et deux classes, nous avons adopté une démarche ethnographique privilégiant des données qualitatives :

- des notes d'observation
- des entretiens informels avec les enseignants et les élèves, de type exploratoire en amont de la conception du dispositif didactique
- des traces orales et écrites de travaux d'élèves
- des entretiens formels semi-directifs réalisés auprès de :
 - la coordonnatrice du CASNAV, en amont du stage
 - 3 enseignants en lettres-histoire dont les classes de CAP sont majoritairement composées d'EANA peu scolarisés antérieurement. Parmi eux, seule Mme N. l'enseignante avec qui nous avons collaboré, est familière de la didactique du FLES (grille d'entretien enseignant, annexe 1).
 - 9 entretiens d'élèves dont 5 en 2PAR et 4 en 2MAC (grille d'entretien élève, annexe 2)

La liste de nos entretiens est disponible en annexe 3. N'ayant pu retranscrire l'ensemble de nos entretiens, faute de temps, nous avons priorisé ceux des deux enseignantes, Mme A. et Mme N. En effet, nos renvois à ces entretiens sont nombreux et il nous paraissait important de pouvoir les remettre dans leur contexte pour en apprécier le déroulement d'idées (Mme A., entretien 3, annexe 4 ; Mme N. entretien 4, annexe 5)

- Enfin, des questionnaires d'évaluation de la séquence par les élèves, de nature quantitative, viennent compléter notre cueillette de données.

Partie 2

-

Cadre théorique

Notre recherche se situant en didactique du FLSco, il nous paraît indispensable de commencer par définir les spécificités du langage en contexte scolaire. Identifier ses différentes fonctions, pratiques et caractéristiques, nous permettra de mieux comprendre il s'intègre aux processus d'enseignement-apprentissage des disciplines. Nous nous intéresserons alors, plus précisément, au processus langagier de la construction de connaissances des élèves qui tiendrait d'une transformation du discours.

Dans un second temps, nous essayerons de définir la place occupée par l'oral au sein de la culture écrite qui est celle de l'école, d'abord comme moyen d'accès aux connaissances, puis comme objet d'enseignement. Après avoir présenté quelques approches et modèles didactiques de l'oral, nous nous pencherons sur les médiations technologiques de son enseignement, à savoir l'enregistrement vocal.

Chapitres 4. Le langage à l'école

1. Les EANA, une situation de Français Langue Seconde particulière

1.1 Le continuum FLE, FLS, FLM

Le champ de la didactique du français s'est structuré en différents domaines à mesure qu'il prenait en compte les différentes situations d'appropriation de la langue du point de vue sociolinguistique. Il se scinde d'abord en deux, le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE).

Le FLM, discipline scolaire centrale, considère que la langue enseignée est la langue première des apprenants, faisant de l'oral un prérequis, ce qui n'est pas toujours le cas étant donné la réalité plurilingue de la France. Ses contenus concernent essentiellement l'écrit : apprentissage de la lecture/écriture, étude métalinguistique, étude de textes et genres écrits, études d'œuvre littéraire (Cherqui & Peutot, 2015).

Le FLE s'adresse à des non-natifs, et se concentre sur les besoins communicatifs – notamment de la vie quotidienne – des apprenants en posant souvent au contraire le langage écrit comme prérequis (ibid).

Le concept de français langue seconde (FLS), plus tardif, émerge dans les années 80 pour décrire le type d'enseignement/apprentissage du français des pays d'Afrique francophones (Cuq & Davin-Chnane, 2007). Il qualifie les situations où le français s'apprend au cours d'une socialisation secondaire, souvent à l'école où il est la langue d'enseignement, parce qu'il bénéficie d'un statut particulier lié à ses usages sociaux et à

son rôle dans le développement des individus (ibid). Loin d'être univoque, le FLS renvoie à des situations multiples et particulières, souvent issues d'une histoire coloniale (Verdelhan et al., 1999).

En France, le FLS se rapporte essentiellement aux situations d'immigration, et notamment à la scolarisation des élèves allophones pour lesquels il est un objectif (Cuq & Davin-Chnane, 2007). « A son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone, une langue étrangère, puis elle va progressivement devenir une langue seconde » qui lui permettra d'aborder la langue tel qu'enseignée en didactique du FLM (Cherqui & Peutot, 2015:115). Ce n'est toutefois pas le cas pour tous les élèves allophones, et notamment pour les plus âgés arrivés comme mineurs isolés, dont une grande partie vient de pays africains, où le français est langue d'enseignement et fait partie de l'environnement social. Les situations de FLS à l'échelle nationale de ces pays sont elles-mêmes très variées, et la fréquentation scolaire a un impact important sur le degré de familiarité ou d'étrangeté de la langue à leur arrivée en France, comme le montre notre terrain de stage.

L'ambiguïté du FLS est d'être à la fois une langue de communication enseignée et la langue d'enseignement d'autres disciplines, le place à mi-chemin entre le FLE et le FLM, tant d'un point de vue sociolinguiste que didactique. Langue non première, comme le FLE, mais partageant la fonction sociale de scolarisation avec le FLM, les approches didactiques du FLS empruntent à ces deux champs constitués (Davin-Chnane, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2002). Si, dans un premier temps, la priorité donnée à l'oral et à la communication scolaire et extra-scolaire, privilégie une didactique du FLS proche du FLE, apprendre en français implique également l'acquisition de compétences cognitive-langagières propres au travail scolaire, qui se rapproche du FLM (Spaëth, 2008).

L'enseignement du FLS en contexte scolaire apparaît donc tantôt comme une discipline avec ses objets d'apprentissage propres, notamment d'ordre communicationnel, tantôt comme un mode d'accès transitoire au FLM (Cortier, 2003), et nous rajoutons, aux différentes disciplines. Cela transparaît dans l'organisation de certaines UPE2A et UPE2A-NSA qui s'articulent autour de cours de FLS, de mathématiques, d'histoire-géo et d'EPS.

1.2. Le français langue de scolarisation (FLSco)

Ce sont les réflexions portées par la didactique sur les fonctions sociales de la langue, plutôt que sur ses caractéristiques sociolinguistiques, qui vont définir le français de scolarisation, dit FLSco, non pas comme une composante du FLS, mais comme une fonction du langage transversale et commune au FLS et au FLM (Verdelhan-Bourgade, 2002). En croisant les regards de Verdelhan (2002 : 31), Chiss (2006) et Vigner (2009), nous pouvons décliner la fonction de scolarisation de la langue en trois grands rôles :

- l'acquisition de la littéracie, c'est-à-dire un accès à la culture de l'écrit qui ne se réduit pas à la lecture/écriture, mais aux pratiques sociales liées au langage écrit (Le Ferrec, 2008)
- l'enseignement et l'apprentissage de toutes les disciplines, tant au niveau de la transmission culturelle de mémoire et de savoirs, qu'à celui de leurs élaborations méthodologiques (Vigner, 2002)
- la langue de communication scolaire dans laquelle s'opèrent l'insertion et la réussite scolaire, mais également sociale⁵¹ (Spaëth, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2002)

La fonction de scolarisation de la langue s'incarne dans des pratiques langagières particulières, aux caractéristiques linguistiques spécifiques, qui diffèrent de ses usages ordinaires et quotidiens (Vigner, 2009). La notion de pratiques langagières permet de prendre en compte les différents usages de la langue, correspondant à des situations de communication propres au contexte scolaire, régies par des normes et des règles d'échange précises et correspondant à un certain nombre d'actes de langage (Verdelhan-Bourgade, 2002). Ce terme permet également de considérer l'activité verbale à l'école, comme une pratique sociale à part entière, « constitutive de la construction du sujet dans l'interaction sociale » (Dabène & Ducancel, 1997 : 3). Apprendre la langue de l'école, pour les élèves allophones comme francophones, c'est donc s'approprier de nouvelles pratiques langagières, qui selon leurs répertoires langagiers et discursifs antérieurs peuvent être en rupture ou en continuité avec leur environnement social et familial (Beacco et al., 2010).

⁵¹ Effectivement, la maîtrise de la langue attendue par l'école a une fonction de socialisation qui dépasse le cadre scolaire, puisqu'elle vise à étendre les pratiques socio-langagières des élèves à des usages sociaux de la langue très divers – notamment écrit – hors de ses murs et de sa temporalité.

Il importe ici de mentionner que l'appropriation de la langue de scolarisation n'est pas un processus équivalent pour tous les élèves, il peut être source de difficultés, sans que cela ait à voir avec son statut de langue première ou seconde (Lahire, 2000).

Dès les années 60-70 les travaux de Bourdieu et de Passeron, montrent comment l'origine sociale des individus conditionne de manière importante leur parcours scolaires (cités par Jourdain & Naulin, 2011). La culture scolaire, dont la dimension langagière, n'est pas neutre, et avantage ceux dont *le capital culturel* et *l'habitus* – ce système de dispositions, qui est autant un schème de pensée qu'une structure cognitive et où s'articulent représentations et comportements sociaux, dont le langage – hérités de la famille, s'en rapprochent (Bourdieu cité par Barré de Miniac, 2015 : 76-77). Autrement dit, si les usages linguistiques personnels de l'élève recoupent plus ou moins les usages scolaires (Aase et al., 2009).

Cela étant dit, la situation des EANA qui doivent s'approprier les pratiques langagières propres aux usages scolaires, dans une langue étrangère ou seconde, comporte des enjeux spécifiques – mis en avant par le concept de FLSco et situé au cœur de la didactique du FLS en milieu scolaire (Cortier, 2003). C'est l'objet de « l'enseignement du FLE/FLS/FLSco » mis en place par le CASNAV pour répondre aux besoins linguistiques et scolaires des EANA⁵².

Selon nos observations de terrain, sortis des dispositifs UPE2A-NSA, les heures de FLE dont bénéficient les élèves en CAP portent surtout sur un traitement linguistique (grammaire, conjugaison), phonétique et communicatif de la langue, et tiennent parfois de l'alphabétisation. Les élèves bénéficient d'une heure de co-intervention dans les disciplines professionnelles, tenant plus du français sur objectifs spécifique (FOS) que du FLSco. L'enseignement des dimensions langagières des disciplines scolaires (français, histoire, mathématiques), adapté aux allophones, repose entièrement sur les enseignants. D'après nos observations, l'absence de formation, le manque d'accompagnement, les exigences du programme, et les contraintes de temps, ne favorisent pas le développement d'une telle didactique du FLSco.

⁵² <https://CASNAV.web.ac-grenoble.fr/missions-0>

2. De la langue de scolarisation aux discours scolaires

2.1 Une grammaire transversale aux discours disciplinaires

Le concept de genre discursif cherche à appréhender les productions langagières à partir de leur contexte de communication, en identifiant les marques formelles par lesquelles cet ancrage socioculturel s'exprime (Charaudeau et al., 2002). L'analyse « des contenus, des structures communicatives et des traits linguistiques » permet ainsi d'identifier le genre discursif propre à une communauté de communication (Claudel & Laurens, 2016 : 3).

L'approche par genre de discours est particulièrement intéressante du point de vue de la didactique des langues puisqu'elle permet de rendre observables les « filtres » par lesquels se construisent les interactions verbales (*ibid* : 3).

L'analyse discursive du FLSco permet de rendre compte de la diversité des pratiques socio-langagières scolaires et d'en faire des objets enseignables, une condition *sine qua none* de l'équité scolaire selon le Conseil de l'Europe (Beacco, 2015) :

« Cette relative indéfinition des produits textuels attendus peut opérer comme « curriculum caché » et s'avérer être contraire à l'équité. Il n'est d'autre solution que de décrire ces genres de discours aussi finement que possible pour en rendre l'enseignement transparent. » (Beacco et al., 2010 : 26)

Présentée comme une compétence transversale, la tendance dans les textes encadrant les programmes scolaires et dans la recherche en didactique du FLM, va être de construire une langue transdisciplinaire dont la responsabilité de l'enseignement est partagée par toutes les disciplines, en identifiant des genres de texte communs, mais en les formalisant hors de leur contexte d'utilisation (argumentatif, descriptif etc.) (Jaubert & Rebière, 2011).

La didactique du FLSco à des élèves allophones va plutôt cibler des genres discursifs liés aux types d'interactions en classe (cours dialogué, travail de groupe) (Beacco et al., 2010; Cherqui & Peutot, 2015) et aux énoncés (les consignes, les exercices, la leçon) (Spaëth, 2008). Elle met en avant les structures grammaticales spécifiques à leur « densité informative », « leur particularité à éviter la redondance », leur objectivation, leur « absence d'énonciation » (Spaëth, 2008 : 90).

La transversalité du FLSco s'appréhende également par un ensemble de fonctions discursives (Beacco et al., 2010; Vigner, 2009) ou d'opérations langagières (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 168) présentes dans toutes les disciplines, par exemple *définir*, *justifier*,

expliquer. Ces fonctions discursives correspondent à des séquences textuelles (orales ou écrites), c'est-à-dire qu'elles ont une forme linguistique observable, d'ordre sémantique, grammatical, syntaxique qui ne tient pas d'un genre discursif, mais en sont des composantes (Beacco et al., 2010). Induites plus ou moins explicitement par les consignes, ces fonctions discursives apparaissent comme un point d'ancrage en didactique du FLSco puisqu'elles concentrent deux enjeux fondamentaux pour la réussite scolaire : la compréhension des consignes et la résolution des tâches, notamment par la production (oral ou écrit) d'un texte scolaire.

Cette correspondance entre fonction discursive et formes linguistiques stables fait penser aux approches communicatives du FLE. Pourtant, contrairement aux actes de parole, dans le cadre scolaire, ces fonctions discursives ne correspondent donc pas à une intention communicative du locuteur, mais aux opérations cognitives et langagières requises par l'activité scolaire en question (Verdelhan-Bourgade, 2002). L'enjeu didactique du FLSco apparaît alors comme un objet d'enseignement protéiforme, à la fois transversal et spécifique aux disciplines.

2.2 Des opérations langagières et cognitives spécifiques aux disciplines

Chaque discipline ayant développé ses propres modes de connaissances, d'enseignement et d'apprentissage, les fonctions discursives ne s'actualisent pas toutes de la même manière dans les textes et genres disciplinaires (Beacco et al., 2010), comme l'illustre Spaëth (2008 : 92) :

« Une consigne transversale comme celle de décrire un paysage en français, en géographie, en sciences ou encore en histoire, ne met pas en jeu les mêmes compétences rhétoriques et doit donner lieu à l'écriture de genres de texte différents »

La compréhension des tâches scolaires ne peut donc pas toujours être résolue par une analyse syntaxique – la place du verbe – et une explication sémantique – le sens du verbe : elle sous-tend des opérations cognitives à réaliser dont la dimension langagière est propre aux disciplines (sous forme de genres de discours) (Verdelhan-Bourgade, 2002). Par extension, l'exécution d'une tâche scolaire sous la forme d'une production de texte discursif (oral ou écrit) ne dépend pas seulement de la maîtrise des formes linguistiques correspondant aux fonctions discursives induites par la consigne. Elle requiert pour les élèves de reconstruire le sens de l'énoncé, de modéliser puis d'effectuer les opérations cognitives et langagières, pour produire un texte s'inscrivant dans le genre discursif disciplinaire en question (Spaëth, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2002).

Si les formes langagières des opérations cognitives sont définies par leur contexte disciplinaire, dès lors, l'enseignement d'une grammaire transversale aux discours disciplinaires atteint une limite. Tout en reconnaissant les aspects transversaux de la langue de scolarisation, tant les orientations nationales en FLM⁵³ que les préconisations européennes en FLSc⁵⁴ insistent sur la spécificité langagière de chaque discipline (Aase et al., 2009; Jaubert & Rebière, 2011; Vigner, 2011) :

« La « question de la langue » dans l'enseignement des matières scolaires n'est pas à considérer, comme souvent, comme relevant d'une sorte de responsabilité collective de tous les enseignants, devant veiller ensemble et partout au bon emploi de la langue de scolarisation. Elle est, comme cela a été montré, au coeur même de la transmission et de l'acquisition des connaissances et, à ce titre, elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de disciplines et non une annexe de l'enseignement de la langue comme matière. » (Beacco et al., 2010 : 18-19)

Cependant, plutôt que de morceler l'enseignement du FLSc en le cloisonnant par discipline, il convient de penser une didactique du FLSc permettant aux élèves d'identifier les similitudes et les particularités (Vigner, 2009). Certains imaginent une didactique du FLM qui intègre dans son enseignement, une approche comparatiste des positions énonciatives et des caractéristiques discursives des disciplines (Jaubert & Rebière, 2011)⁵⁵. D'autres, en FLS, proposent d'associer l'enseignement du FLSc à celui des compétences linguistiques disciplinaires, en menant des cours en co-intervention (Avrillier et Cornu, 2015).

2.3 L'approche disciplinaire ou la nécessité de faire sens

Selon Jaubert (2007) et Beacco (2010), il est nécessaire, pour appréhender les discours disciplinaires, de s'intéresser au rapport qu'elles entretiennent avec les domaines scientifiques dont elles émanent. Si l'organisation des disciplines scolaires ne correspond pas à celle des champs scientifiques (Vigner, 2009), à l'exemple de l'histoire-géographie, l'école a pourtant vocation à transmettre des connaissances élaborées et instituées culturellement au sein de communautés scientifiques. Pour cela, les savoirs scientifiques vont être réorganisés et transformés en savoirs scolaires de manière à les rendre enseignables (Jaubert, 2007). La transposition didactique permet de mettre l'élève en

⁵³ La réforme des programmes scolaires en 2002 fixe des objectifs langagiers propres aux disciplines (Jaubert & Rebière, 2011; Vigner, 2011).

⁵⁴ La division linguistique du Conseil de l'Europe.

⁵⁵ Depuis 2005, la maîtrise de la langue fait partie du socle commun de connaissances et de compétences. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

situation de reconstruction des savoirs, passant par une appropriation d'outils techniques, cognitifs et langagiers. De la même façon que les connaissances scientifiques se construisent au sein de communautés discursives scientifiques, partageant des pratiques socio-langagières, la reconstruction de savoirs disciplinaires et l'appropriation d'outils s'élaborent par le biais d'activités langagières au sein de la classe :

« Cet espace socio-discursif qui transpose, au niveau de l'école, celui des communautés discursives de référence, nous l'appelons communauté discursive disciplinaire scolaire. » (Jaubert, 2007 : 115).

Si les discours disciplinaires n'imitent pas les discours de référence, il demeure important d'y confronter les élèves (Beacco et al., 2010). La découverte des discours de référence et des cultures scientifiques dans lesquelles ils s'inscrivent, permet non seulement de diversifier les horizons des élèves, mais également de donner du sens aux apprentissages en ancrant la discipline dans un contexte social plus large que celui scolaire.

« La construction de la signification des savoirs est indissociable de leurs usages dans des contextes sociaux donnés, c'est-à-dire des pratiques sociales qu'ils instrumentent » (Jaubert, 2007 : 83).

En mettant l'accent sur la signification sociale des discours disciplinaires avant de s'intéresser à leurs caractéristiques linguistiques, cette approche de la langue de scolarisation s'avérerait particulièrement pertinente auprès d'élèves éloignés de la culture scolaire.

3. Pratiques langagières et appropriation de connaissances scolaires

L'appropriation de la langue de scolarisation, dans sa fonction heuristique, ne relève pas que de compétences linguistiques. En effet, les discours disciplinaires correspondent à des modes spécifiques d'objectivation du monde auxquels il s'agit d'introduire les élèves (Vigner, 2009).

3.1 La conceptualisation : une forme d'abstraction marquée par l'écrit

Bien que l'abstraction ne soit pas propre à l'école ou aux cultures de l'écrit, la conceptualisation apparaît en FLSco comme une compétence scolaire, de nature cognitive, langagière et culturelle (Verdelhan-Bourgade, 2002). En effet, les formes d'abstraction requises à l'école sont spécifiques à un rapport au monde médié par l'écrit et le métadiscours (Le Ferrec, 2008; Vigner, 2009). Ses modes d'enseignement/apprentissage sont une didactisation – plus ou moins proches – des démarches d'élaboration de savoirs scientifiques (Jaubert, 2007). Or, c'est au moyen de langages et de méthodologies

instrumentées par l'écrit que les modes de connaissances scientifiques s'extraient de l'expérience immédiate et subjective. Il s'agit de représenter le réel en objet de savoir, issu d'une expérience partagée et validée par une communauté, tout en discutant des modalités d'élaboration de ce savoir (Vigner, 2009).

Pour les élèves, conceptualiser équivaudrait moins à décontextualiser des savoirs, qu'à les situer dans un univers de sens et de référence, organisé en système, notamment à travers le langage. Cette capacité pourrait renvoyer à l'état de développement du système de liaisons entre *concepts spontanés* et *concepts scientifiques*, par lequel les élèves les distinguent, les organiser et enfin, les hiérarchiser dans un réseau de connaissances (Vygotski, cité par Jaubert, 2007 : 81).

Dans le cas des élèves peu scolarisés antérieurement, la difficulté ne se situe donc pas au niveau de l'abstraction en soi. Elle réside plutôt dans la pratique d'une dialectique scolaire, qui consiste à passer de *pensées concrètes et abstraites* à une *pensée abstraite* structurée par l'écrit et sur lequel se fondent les pratiques d'enseignement-apprentissage scolaires (Vygotski cité par Thullier, 2008 : 80).

Si cette capacité de conceptualisation particulière ne semble pas faire l'objet d'un enseignement explicite, mais s'acquérir en immersion dans la culture scolaire, certaines pratiques enseignantes pourraient cependant en soutenir le développement.

3.2 L'étayage linguistique et la production de sens, les conditions d'accès au mode de connaissances scolaires en contexte de FLS

Selon Verdelhan-Bourgade (2002), trois étapes se distinguent dans le processus d'appropriation des connaissances : la conception, la verbalisation et la reformulation.

A l'étape de conception, l'objet disciplinaire est appréhendé par les élèves à partir de leurs représentations premières, forgées par leurs expériences et leurs connaissances antérieures⁵⁸. Suite à la phase de verbalisation, où les élèves construisent leur compréhension à partir de répertoires discursifs et langagiers disponibles, vient la phase de

⁵⁸ En effet, les connaissances ne se transmettent ni ne se développent *ex-nihilo*. Elles ne sont jamais absolument « nouvelles » puisqu'elles sont le fruit d'une transformation et d'une complexification d'un réseau de savoirs préexistant, propre à chaque individu. Ce processus de métamorphose, qu'est l'apprentissage, s'amorce donc d'abord par la mobilisation des ressources des élèves, leurs « concept spontanés » issus de l'expérience subjective et dont le mode d'élaboration n'est pas réflexif (Vygotski cité par Jaubert, 2007 : 81), et leurs connaissances antérieures provenant d'une transmission institutionnalisée ou non du savoir (dans d'autres systèmes scolaires, à l'école coranique par exemple).

reformulation, où émerge de manière plus stable le « concept scientifique » en empruntant au genre discursif disciplinaire.

Dans un contexte de FLS, il faut être vigilant à donner aux élèves allophones les « possibilités linguistiques » d'exprimer leurs connaissances antérieures (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 229). La mise en contexte de l'objet de savoir dans des situations de la vie quotidienne, culturelle ou sociale, pouvant faire l'objet d'une expérience immédiate s'avère parfois nécessaire pour constituer un répertoire lexical permettant de le nommer, d'en partager ses représentations initiales, à l'étape de conception, puis d'en formuler de premières explications à l'étape de verbalisation.

Cette pédagogie du détour peut s'avérer particulièrement intéressante dans un contexte où les élèves ont peu été scolarisés, de manière à valoriser leurs expériences et connaissances construites hors du milieu scolaire, et surtout à ancrer les objets d'apprentissage dans des univers de sens et de références. En effet, pour reconstruire le sens de l'activité scolaire, les élèves doivent pouvoir s'appuyer sur deux connaissances pragmatiques: la situation de classe et le domaine disciplinaire dans lequel elle se situe d'une part ; et leurs représentations, expériences et savoirs antérieurs d'autre part (Verdelhan-Bourgade, 2002). Cependant, il faut prendre garde à ne perdre de vue les objectifs scolaires et disciplinaires ou à en baisser drastiquement les exigences (Spaëth, 2008), que ce soit en termes de contenus ou de pratiques langagières, pour ne pas que cette approche du FLSco se transforme en FLE, produisant ainsi une forme de discrimination à l'égard de ces élèves dès lors qu'on ne les considère plus que depuis leur allophonie (Armagnague et al., 2019).

« Certains enseignants peuvent penser que le fait d'employer un langage informel, familier peut contribuer à diminuer les obstacles à la communication et rendre les contenus plus faciles à appréhender. Mais si les apprenants vulnérables n'ont aucun modèle chez eux, ils dépendent de la langue employée par l'enseignant pour acquérir les structures appropriées en classe – et ceci fait référence à toutes les dimensions de l'utilisation de la langue (diction distincte, bon choix des mots, discours cohérent et prolongé, rythme contrôlé, etc.). » (Thürmann et al., 2010 : 36)

D'autant plus que certains élèves considérés comme peu scolarisés, ont été scolarisés et parfois en français, plusieurs années dans leurs pays d'origine. Il ne faudrait donc pas recourir a priori, du fait de leur allophonie ou de leur fréquentation d'un autre système scolaire, à des détours pédagogiques en ignorant leur culture scolaire antérieure.

3.3 Secondarisation du discours et institution du sujet scolaire

La fonction heuristique de la langue de scolarisation s'incarne dans des pratiques aussi bien langagières que cognitives. Ainsi, en considérant les productions verbales des élèves d'un point de vue discursif, il serait possible d'identifier les marques langagières propres à la construction de savoirs disciplinaires.

3.3.1 La construction de connaissances : un discours en métamorphose

Comme le rappelle le Conseil de l'Europe, le terme générique « langue de scolarisation » est traversé par la diversité des répertoires langagiers et discursifs personnels des élèves (Aase et al., 2009). Beacco (2013) propose donc de penser les pratiques langagières par lesquelles les élèves se représentent le monde dans un continuum, allant des « concepts spontanés » exprimés dans un discours ordinaire aux « concept scientifiques » exprimés au moyen d'un discours disciplinaire.

« L'acquisition de compétences et de connaissances scientifiques peut aussi être lue comme le passage de la maîtrise et de l'utilisation de certaines formes de discours à d'autres : le répertoire de genres des apprenants se développe par transformation des formes existantes en d'autres formes, dans un parcours intertextuel, de même (mais il s'agit là que d'une analogie) que l'on passe de connaissances spontanées, de sens commun, à des connaissances contrôlées et généralisables ». (Beacco et al., 2010 : 19)

L'appropriation du savoir passe donc par un processus langagier de *secondarisation du discours* (concept de Bakhtine utilisé par Jaubert, 2007), et les étapes d'appropriation singulières des élèves se matérialisent par le langage, dans des formes « d'inter-discours » (Spaëth, 2008). Pour comprendre la manière dont les élèves construisent de nouveaux modes de connaissance du monde, il faut donc analyser les caractéristiques langagières de ces « inter-textes » (Beacco et al., 2010). S'ils ne reflètent pas l'état de connaissances des élèves (surtout en situation d'allophonie) leurs formes langagières donnent des indices sur leurs démarches de construction de connaissances.

Avant de se caractériser par l'emploi de séquences textuelles (ex : utilisation de connecteurs) attendues par les fonctions discursives disciplinaires (ex : argumenter), la secondarisation du discours est d'abord une question de posture énonciative (Jaubert, 2007). En effet, le sujet scolaire se distingue du sujet personnel lorsque la représentation du monde exprimée ne se situe plus par rapport à son expérience subjective et immédiate, mais dans un rapport distancié, réflexif et généralisable à l'objet de connaissances (Beacco et al., 2010). Cette forme d'énonciation ne porte plus les marques du contexte de

production du discours, le « *je-ici-maintenant* » (Beacco et al., 2010; Jaubert, 2007). Les points de références énonciatives, situés dans un monde de référence extérieur au sujet parlant, s'expriment par des marques langagières qui peuvent être de la terminologie disciplinaire, des pronoms personnels (*il*), des termes génériques, des formes de localisations dans le temps et l'espace, des articulateurs logiques, l'expression de la certitude (les modaux, le présent de vérité générale) (Beacco et al., 2010).

Ce processus d'appropriation du savoir, par la secondarisation du discours, est donc un processus de tâtonnement énonciatif. Les élèves vont faire dialoguer au sein de leurs discours, différents points de vue correspondant à différentes « voix » énonciatives : les leurs, celles de leurs familles, celles de leurs camarades, de l'enseignant, de documents scolaires etc. Différentes représentations de l'objet de connaissance et les discours ordinaires ou scientifiques qui les expriment entrent en contact au sein d'un même discours. Il s'agit de penser le sujet scolaire comme un sujet parlant, qui se constitue dans une polyphonie énonciative et s'institue par sa gestion. Pour Bakhtine, tout discours est par essence dialogique, d'une part parce que la subjectivité de nos énoncés n'est pas une création *ex nihilo*, mais provient d'une intériorisation singulière de discours antérieurs, d'autre part parce qu'en situation de communication, l'énonciateur adapte toujours son discours à un destinataire, réel ou imaginaire (Bakhtine, cité par Jaubert, 2007 : 99). En dialogue avec plusieurs voix, la production de discours est donc marquée par l'hétéroglossie. La forme d'hybridisation du discours qui en résulte, dépend de l'articulation par le locuteur de la polyphonie énonciative. La construction du savoir par les élèves relèverait de la gestion de cette hétéroglossie car elle est le lieu de *conflits socio-cognitifs*⁶⁰, entre représentations initiales et représentations scolaires. Les élèves verbalisent et reformulent, pour « orchestrer » le dialogue jusqu'à trouver une stabilité énonciative, qui rende le réel dicible et intelligible.

« L'élève, au fil de l'apprentissage, prend conscience des pratiques légitimes, hiérarchise progressivement les points de vue, orchestre et harmonise les voix contextuellement différenciées et simultanément construit le concept et son contexte de pertinence » (Jaubert, 2007 : 98)

⁶⁰ Concept développé par Moise et Mugny, dans la lignée du socioconstructivisme de Vygotski, un *conflit socio-cognitif* correspond à une situation où, confrontés à une autre interprétation du réel, les schèmes de pensée d'un individu sont mis en contraction interne (Barnier, 2005). Le processus d'apprentissage correspondrait à un double mouvement de déstructuration et de restructuration des structures cognitives leur permettant de retrouver de la cohérence et une intelligibilité du réel..

Ce processus d'orchestration de l'hétéroglossie par lequel le sujet scolaire s'institue, se caractérise dans le discours des élèves par certaines formes langagières (Jaubert, 2007).

L'hétéroglossie est dite « dissonante » lorsque les genres discursifs, les représentations et les modes de connaissances, se concurrencent et se contredisent de manière plus ou moins conscientisée.

3.3.2 Les marques langagières de la secondarisation du discours

La mise en cohérence des concepts spontanés et scientifiques et l'articulation des discours ordinaire et disciplinaire qui l'accompagne, procède par deux formes d'*hybridisation* (Bakhtine cité par Jaubert, 2007). Elle peut soit s'opérer sous la forme d'une *double énonciation*, où le locuteur identifie les énonciateurs originels et restituent les énoncés auxquels il donne voix (discours direct ou rapporté). Elle peut également être une forme d'*hybride bivocal* où l'énoncé du locuteur est une synthèse articulant les différents points de vue exprimés de manière globale. C'est par la mise en relation organisée de ces points de vue, qu'il s'y positionne. Dans le contexte scolaire, l'appropriation des savoirs passe donc par un processus conscient d'*hybridisation* (Jaubert, 2007) :

« Dans cette perspective, construire le sens des énoncés, c'est repérer l'ensemble des indications concernant leur énonciation, c'est-à-dire identifier et prendre en compte la provenance sociale des différentes voix, les sujets ou les entités sociales qui pourraient en être à l'origine, repérer celles qui sont clairement assumées et celles qui sont mises à distance, clarifier les responsabilités énonciatives. » (Jaubert, 2007 : 103)

Ce processus s'incarne dans des formes langagières :

- la posture énonciative se modifie par l'emploi de présentatifs (« c'est...qui » ; « il y a »)
- l'accentuation d'un terme disciplinaire par la reformulation, l'explication par le recours aux comparaisons, aux analogies dans l'idée de les faire correspondre et d'amenuiser leurs différences entre discours et représentations du monde
- la hiérarchisation des discours s'effectue par des connecteurs (« mais ») ou des formes de modalisation pour exprimer les degrés de certitude (bien-sûr, devoir) des énoncés

Plus les élèves s'approprient le savoir, moins les positions énonciatives, leurs discours, leurs modes de connaissance et leurs représentations du réel, ne rentrent en concurrence ou se juxtaposent. Les différentes « voix » sont identifiables, mais hiérarchisées, et incorporées au sein du discours scolaire.

« Il met en scène tous les langages de la classe et les points de vue qu'ils expriment en leur assignant différentes valeurs pour les hiérarchiser et les orienter de manière convergente, au service du point de vue scientifique » (Jaubert, 2007 : 148)

Les textes sont plus dépersonnalisés, ont recours au métadiscursif

(« on appelle ça ») ont moins recours à la comparaison, la reformulation ou l'analogie. L'explicitation passe par un enrichissement du groupe nominal (adjectifs) et des références précises à la place de termes flous (« comme ça », « tout ») (*ibid*).

Le processus d'appropriation d'un savoir et d'un discours scolaire, passe donc par un changement de posture énonciative, mais également une évolution du niveau de formulation (Vigner, 2009). L'inter-discours devient de plus en plus général et précis. Il s'éloigne du narratif, vers le descriptif et finalement l'explicatif.

Ces notions théoriques qui lient langage et apprentissage, notamment développés par la recherche en didactique des sciences (Jaubert, 2007), nous semblent extrêmement intéressantes pour comprendre les besoins particuliers des élèves dont l'accès à une scolarité ordinaire est parfois moins entravé par la langue que par la situation d'acculturation dans laquelle ils se trouvent face aux modes de construction de connaissances scolaires fondés sur l'écrit (Le Ferrec, 2008). Si l'on comprend que l'écrit soit la priorité des dispositifs de scolarisation dédiés aux EANA PSA-NSA, les spécificités des compétences orales scolaires nous semblent pourtant avoir un rôle déterminant à jouer dans la construction du sujet scolaire.

Chapitre 5. L'oral à l'école

Au contraire de l'écrit autour duquel se structure les apprentissages scolaires, l'oral occupe une place plus floue. C'est pourtant l'activité langagière la plus présente dans les classes : la transmission et la construction de connaissances sont bruyantes. Bien que l'interaction orale soit au cœur des pratiques scolaires, on peine à envisager la production orale comme un objet de connaissances et de compétences à enseigner, alors même qu'elle est l'objet d'évaluation officielle, lors des examens comme le CCF en CAP.

La recherche en didactique du FLM a cherché à définir cet *objet scolaire non identifié*, afin de proposer des pistes pour son enseignement qui, comme nous le verrons, oscille entre autonomie et intégration aux disciplines. Peut-être parce qu'elle peine à s'institutionnaliser, la didactique de l'oral se révèle être un espace d'expérimentation, qui mobilise une diversité de médiations pédagogiques, sur lesquelles nous appuyer dans notre propre démarche de recherche-action.

1. L'oral, le premier des moyens de transmission et d'apprentissage à l'école

1.1 La compréhension orale des discours pédagogiques, une priorité pour les EANA

Du côté de la didactique du FLS, l'oral ne pouvant être considéré comme un acquis pour les EANA, son enseignement-apprentissage au niveau des activités de réception comme de production, a été problématisé de manière plus explicite. La question de la compréhension orale se pose d'emblée pour les élèves allophones puisqu'elle est la condition d'accès aux contenus référentiels des discours pédagogiques (Vigner, 2009).

Pour Verdelhan-Bourgade (2002), favoriser la scolarisation des EANA passe nécessairement par une pédagogie de l'oral donnant la priorité à la compréhension des situations de communication scolaires. C'est pourquoi, l'objectif pédagogique est moins la compréhension de contenus que l'apprentissage d'une méthodologie et le développement de stratégies de la part des élèves, par l'identification et la mise en pratique d'actes de compréhension en situation de communication. Vigner (2009 : 67) suggère d'étayer l'écoute, par une progression didactique inspirée du FLE : de la compréhension globale, à la compréhension détaillée puis, fine.

Ce travail de compréhension se justifie par la particularité des discours scolaires qui comporte des caractéristiques discursives propres au contexte scolaire et à sa finalité, la transmission et la construction de connaissances. L'oral scolaire, qu'il soit monologué,

sous la forme du cours magistral, ou dialogué, est d'abord un « méta-discours » puisqu'il s'agit essentiellement de commenter un objet, un document, le plus souvent sous forme écrite (Vigner, 2009). De plus, il est le plus souvent de nature *orolographiques*, puisque que les commentaires oraux s'articulent à de l'*inscrit* (Cherqui & Peutot, 2015).

« Le paradoxe de l'école tient à ce qu'elle ne fonde la transmission des savoirs que sur une scripta, c'est-à-dire un outil d'inscription des savoirs dans une codification particulière, cette scripta pour autant n'est accessible que par la médiation de l'oral, par l'activité réflexive qu'elle engendre, activité qui passe par l'échange entre locuteurs co-présents » (Vigner, 2009 : 52)

En classe, la transmission de connaissances par l'enseignant et sa reconstruction par les élèves est marquée par une polyphonie énonciative. Elle se régule par des mouvements de contextualisation/décontextualisation, des digressions, des discours imbriqués, des destinataires changeants, des séquences latérales pour réguler l'échange (Cherqui & Peutot, 2015; Vigner, 2009).

Objet d'un enseignement en FLSco, les discours et interactions pédagogiques orales sont également des moyens d'accès aux connaissances, en réception, souvent plus accessibles que l'écrit. Pour les EANA, l'oralisation de l'écrit est donc une forme d'étayage qui fait partie des différenciations pédagogiques mises en place par les enseignants⁶¹.

1.2 La production orale, vecteur de l'appropriation des connaissances

Durant ces dernières décennies, l'intérêt porté à l'oral par la recherche en didactique du FLM et des pratiques pédagogiques est fluctuant. Il correspond à des moments de crise de l'institution scolaire, dont les missions *démocratisantes*, puis *socialisantes* sont successivement mises en doute (Nonnon, 2011).

Un certain nombre de travaux mettent en avant le rôle non négligeable du langage, notamment oral dans le processus d'apprentissage. L'origine sociale des élèves déterminerait leur maîtrise de certaines formes langagières jugées indispensables au « développement intellectuel » (*ibid* : 185). L'approche pédagogique de l'oral vise à prévenir et remédier aux « lacunes » langagières des élèves, sans nécessairement se poser la question de la norme et de la variation linguistique, des spécificités liées au langage parlé. Ces conclusions et ces préconisations didactiques font l'objet de critiques qui

⁶¹ Mme N. a recours à l'enregistrement de consignes (Entretien 1, Annexe 1), mais ce n'est pas une pratique isolée. Le CASNAV de Créteil le recommande : https://CASNAV.ac-creteil.fr/IMG/pdf/8._conseil_inclusion_mlfl_an.pdf

soulignent la surdétermination de la construction de connaissances par des formes langagières normées et mettent en garde contre la stigmatisation sociale et le renforcement des rapports de domination culturelle qu'il peut en résulter (*ibid*). Plutôt que d'évaluer la conformité normative des discours, les recherches sur les rapports entre « les traces linguistiques et les opérations psycho-linguistiques » se sont alors complexifiées en s'intéressant aux actes de verbalisation et d'argumentation présents dans les interactions orales et leurs rôles dans le processus de construction de connaissance (*ibid*).

Apprise par la majorité des élèves en dehors de l'école, la maîtrise de la langue de scolarisation à l'oral est considérée par l'institution comme un acquis sur lequel les enseignements peuvent s'appuyer, notamment à l'écrit. L'oral apparaît comme la forme langagière privilégiée de l'expression des représentations et des *concepts spontanés* des élèves, par laquelle s'amorce le conflit socio-cognitif. Pour les élèves allophones, la situation est différente, puisqu'ils ne disposent pas nécessairement des outils linguistiques nécessaires pour s'exprimer.

Si, « enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais créer les possibilités pour sa propre production ou construction » (Freire, 2013 [1996] : 63), alors la langue de scolarisation remplit une fonction symbolique qui permet aux élèves de devenir les énonciateurs de leurs propres connaissances.

1.3 L'émergence du sujet scolaire par un acte d'énonciation orale

Liée à des enjeux identitaires d'appartenance, mais également à la construction d'une subjectivité (Cuq & Gruca, 2011 [2005]), la fonction symbolique de la langue se réalise par l'acte d'énonciation (Benveniste, 1990 [1976]). Par l'emploi du « je », le locuteur se situe dans le monde et par rapport aux autres comme « unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience » (Benveniste, 1990 [1976]: 260).

Or, quand un élève allophone partage ses représentations premières ou ses *concepts spontanés*, c'est bien sa subjectivité qui prend consistance dans une autre langue que celle(s) première(s). Faire exister les expériences et les connaissances antérieures des élèves en classe, leur permet d'y lier les connaissances scolaires, de se les approprier en les investissant de sens, ainsi de se dire en tant que sujet scolaire. Car c'est bien un seul et même sujet qui adopte des postures énonciatives différentes, personnelle ou scolaire, lui

permettant ainsi d'exister, d'actualiser ce qu'il est et de se découvrir autre (Anderson, 1999).

La dimension ontologique de la langue qui se réalise dans l'acte d'énonciation, fait donc partie du processus d'appropriation de connaissance puisqu'il ne peut se passer de la subjectivité de l'apprenant. La langue de scolarisation ne peut donc se réduire à un instrument, une technique, une extériorité à maîtriser. Pour les EANA, devenir énonciateur en classe confère du sens aux objets d'apprentissage, mais également aux formes linguistiques qui en permettent la formulation (Anderson, 1999).

La priorité donnée à l'oral dans la progression didactique (*conception, verbalisation, reformulation*) revêt une dimension particulière pour les élèves allophones en général, et pour ceux peu scolarisés antérieurement en particulier. D'une part, elle permet aux élèves éloignés de l'écrit de se constituer en sujet scolaire, sans faire de la forme écrite la seule forme d'énonciation légitime. D'autre part, dans un contexte d'enseignement où les élèves ont plus de 16 ans, et sont même majeurs pour la plupart, l'importance donnée à l'étape de *conception* répond à des problématiques didactiques issues de l'andragogie : la nécessité non seulement de considérer, mais de mobiliser les connaissances et les expériences des apprenants dans le processus de formation⁶². Ainsi, dans la perspective de Paulo Freire (1976), l'alphabétisation ne devrait pas consister pour les apprenants à « recevoir passivement une connaissance préfabriquée établie une fois pour toute », mais plutôt à « s'approprier une connaissance existante [et inachevée] destinée à être approfondie », et qui ne prend consistance qu'à travers leur subjectivation.

Prioriser l'oral dans un contexte d'enseignement disciplinaire avec des EANA NSA-PSA revient à prioriser l'émergence du sujet en langue de scolarisation (en étayant linguistiquement l'acte d'énonciation au besoin) et ainsi la création de sens des apprentissages, et ainsi la « capacité de conceptualisation scolaire ».

S'il était omniprésent dans le contexte scolaire, l'oral peine à se constituer en objet d'apprentissage explicite. Bien que la volonté institutionnelle soit là, un certain nombre de difficultés rendent la didactisation de l'oral délicate. Outre le fait qu'il soit moins évident de le considérer comme un objet d'enseignement qu'un acquis sur lequel s'appuyer (surtout en FLM), le langage oral pose des questions didactiques spécifiques.

⁶² <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation#Notre-vision-de-l-alphabetisation> consulté le 20 août 2021

« [...] il faut peut-être se demander pourquoi elle [la didactique de l'oral] est à la fois si vivace et si fragile, alors même qu'on ne cesse d'affirmer l'importance des enjeux liés à la parole, et à quels problèmes elle doit se confronter pour progresser. Je dégagerai deux points : la difficulté de penser la dimension normative de la didactique, et d'autre part la difficulté de penser la dimension ergonomique des pratiques enseignantes relatives à l'oral. »(Nonnon, 2011 : 193)

Les variations de langue et les questions de légitimité sociale qui l'accompagnent, son immatérialité et sa transversalité rendent l'oral difficile à définir en termes d'objectifs et expliquent aussi le manque de modèles didactiques et de matériels pédagogiques à disposition des enseignants (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001).

2. L'oral, un objet d'apprentissage-enseignement marqué par les dissensions pédagogiques et didactiques

Quel oral enseigner ? Comment ? La reconnaissance des variations du langage ne dispense pas les enseignants de déterminer des objectifs pédagogiques, à partir desquels concevoir et planifier leur enseignement, mais également évaluer les élèves. Bien qu'elles s'accordent sur les liens constitutifs que l'oral scolaire entretient avec l'écrit, trois grandes approches didactiques se distinguent sur le plan théorique et méthodologique.

2.1 L'oral scriptural

Jusqu'au tournant communicatif des années 70, les premiers enseignements scolaires de l'oral consistaient en l'oralisation de textes écrits, (lecture, récitation) priorisant ainsi l'élocution plutôt que l'énonciation (Dolz & Schneuwly, 2009). Si les interventions didactiques évoluent dans les décennies qui suivent, elles restent inféodées à l'écrit. Passant d'abord par la correction linguistique des énoncés (Lahire, 2000), l'oral devient quasiment une activité pédagogique de la didactique de l'écrit, une autre manière de mettre en pratique les types de discours (par exemple, réinvestir les caractéristiques du discours argumentatif dans un débat) (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001). L'exposé, forme canonique de l'oral scolaire, traverse les courants didactiques qui se succèdent, mais plutôt en tant que modalité d'évaluation qu'objet d'enseignement explicite.

En effet, pour Lahire (2002), c'est l'ensemble de l'oral scolaire, de l'interaction à l'exposé, qui est d'ordre scriptural. C'est-à-dire que le langage oral de la culture scolaire est défini par des normes linguistiques issues de l'écrit. L'oral scolaire, planifié et organisé, cherche en effet à se démarquer de l'oral dit « spontané », qui serait celui de la conversation ordinaire (Dolz & Schneuwly, 2009). En effet, les critères d'évaluation scolaire tendent à reproduire ceux de l'écrit, comme la précision et la richesse du lexique, la syntaxe, la structure globale, le caractère explicite du discours. Sous la notion d'aisance

et de fluidité, se cachent ainsi des attentes inatteignables, celle d'un *locuteur-auditeur idéal*. Affranchi « de la nature auditive et linéaire de l'oral », la valeur de sa performance se mesurerait à l'effacement de toutes traces de la pensée qui s'élabore à mesure qu'elle s'énonce (hésitations, reprises, répétitions) (Dolz & Schneuwly, 2009 : 55).

« [...] l'instituteur privilégie pratiquement la syntaxe et l'explicitation verbale des énoncés produits par les élèves, les forçant à faire comme s'ils n'étaient pas ancrés dans une situation particulière de communication, comme s'ils se trouvaient en situation d'écriture d'un texte ». (Lahire, 2000 : 203)

Cependant, une telle vision repose sur une scission entre *oral spontané* et *écrit élaboré*, qui mérite d'être nuancée (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999). Plutôt que de penser *l'oral scriptural* à partir d'un rapport de domination de l'oral sur l'écrit, il faudrait l'imaginer, comme un spectre mouvant, sur ce continuum entre oralité et littéracie, dont la « pureté » des extrémités sont des fictions théoriques (Laparra & Margolinas, 2012). Les registres et les genres discursifs oraux sont multiples, ils ne sauraient être réduits aux interactions de la conversation ordinaire et aux caractères spontanés voir désorganisés qu'on lui prête (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999). Les élèves possèdent un répertoire discursif oral composite (qui n'est pas nécessairement tributaire de celui écrit) et qu'il s'agit pour l'institution scolaire de diversifier (Beacco et al., 2010).

Si socialement les deux modes d'organisation du monde par le langage ne se juxtaposent pas, mais sont poreux l'un à l'autre, ils se construisent également cognitivement l'un par rapport à l'autre, l'un avec l'autre, en interdépendance. De récentes recherches en sciences cognitives sur l'apprentissage de la lecture, montrent d'ailleurs que le traitement du signe graphique rejoint celui du langage oral. Dehaene (2013) résume qu'« apprendre à lire consiste à accéder par la vision aux aires du langage parlé ».

Dès lors que les langages oral et écrit se développent en relation, dans des formes d'interaction spécifique à chaque situation de communication, fonction du langage, objectif communicatif et genre de discours, alors l'idée d'une didactique de l'oral absolument indépendante de l'écrit semble peu pertinente (Dolz & Schneuwly, 2009). C'est au contraire à partir « des rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit » que les pratiques langagières orales devraient être abordées en classe (*ibid* : 62). Lafontaine (2016) considère l'enseignement de la communication orale formelle comme « le volet oral de la littéracie ».

Ces pratiques langagières orales scripturales, issues d'un certain rapport au monde médiatisé par le langage écrit, n'existent pas uniquement dans le cadre scolaire, mais sont socialement situées. Normes langagières et culturelles dominantes, elles apparaissent comme une ressource favorisant l'intégration et à la mobilité sociales et professionnelles. Cette qualification de l'oral à enseigner à partir des besoins communicatifs des élèves a conduit au développement d'une didactique de l'oral basée sur des genres sociaux formels .

2.2 Les compétences orales, des objets d'enseignement autonomes

Pour certains auteurs, les « capacités orales liées à la circulation des savoirs, à la vie professionnelle et à celle de la cité » doivent faire l'objet d'un enseignement scolaire explicite et spécifique (Dolz & Schneuwly, 2009 : 67; Lafontaine, 2016).

2.2.1 Une approche par les genres sociaux formels

Pour ce faire, Dolz et Schneuwly développent « une démarche d'enseignement du texte oral comparable à celle de l'écrit » (2009 : 50) . Après avoir identifié différents genres discursifs oraux, il en décrivent les caractéristiques socio-langagières et linguistiques : *les contenus*, *la structure communicative* (l'organisation interne du texte), *les formes linguistiques* (les marques énonciatives, les séquences textuelles et l'intonation) (*ibid* : 65). Il s'agit de faire émerger des genres de textes oraux, les formes stables des genres de discours, de manière à la rendre enseignable :

« [Les genres de textes] constituent des outils – ou encore des *méga-outils* dans la mesure où on peut les considérer comme l'intégration d'un grand ensemble d'outils dans un seul tout – qui médiatisent l'activité de communication langagière » (Dolz & Schneuwly, 2009 : 67)

Partant du principe, que le rôle de l'école n'est pas d'enseigner les formes langagières orales situées dans les interactions quotidiennes et privées, mais celles liées à la vie publique (y compris scolaire), Dolz et Schneuwly (2009) proposent de didactiser les genres formels publics. Scolaires ou non, ceux-ci sont marqués par de fortes contraintes extérieures à la situation de production immédiate, ainsi que par la complexité énonciative de l'hétéroglossie. Ces genres oraux particuliers ne s'improvisent donc pas et nécessitent un travail d'anticipation et de planification.

Les séquences didactiques consistent donc à enseigner aux élèves un genre oral formel public particulier (l'exposé, l'interview, le débat...), dans une pédagogie de « la modélisation » inspirée de la didactique des langues, et notamment du FLE. En effet, les genres sont enseignés en contexte, à partir de documents authentiques. Dans une démarche

inductive, les élèves écoutent des extraits audios à partir desquels observer, déduire et formaliser le fonctionnement discursif et linguistique du genre. La didactisation du genre concerne trois domaines : la situation de communication, l'organisation interne du texte oral et les caractéristiques linguistiques.

Dolz et Schneuwly insistent sur la nature *autonome* de l'enseignement de l'oral, qui ne doit pas être un moyen d'accès à d'autres savoirs ou compétences, mais une fin en soi.

« [les genres oraux] ne constituent pas une passerelle pour l'apprentissage d'autres conduites langagières (l'écrit ou la production écrite) ou non langagières (en rapport uniquement avec d'autres savoirs disciplinaires) » (Dolz & Schneuwly, 2009 : 69)

2.2.2 Démarche actionnelle et compétences orales

Lafontaine (2016) propose un modèle didactique qui ancre les activités langagières ni dans un contexte disciplinaire, ni dans un genre de texte oral, mais dans un projet de communication orale. Sans s'y référer, son modèle s'inscrit dans une perspective actionnelle, autour d'une tâche telle que définie par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001: 16) :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Les « objets d'oral » qui vont être explicitement enseignés correspondent aux compétences orales nécessaires à la réalisation de cette tâche. Si le projet peut intégrer d'autres compétences disciplinaires pour sa réalisation, elles ne sont pas forcément langagières, et surtout ne fondent pas le sens de l'activité.

Ces approches didactiques de l'oral semblent donc mettre le contexte scolaire à distance. D'une part, parce que les pratiques orales enseignées ne sont pas forcément disciplinaires ou scolaires. En effet, bien qu'il ne s'agisse pas de les imiter à l'identique, mais de les adapter aux objectifs pédagogiques et à *la zone proximale de développement*⁶³

⁶³ La *zone proximale de développement* est un concept développé par Vygotski, qui correspond à cette situation-problème située à la lisière de l'intelligibilité de l'apprenant et dont l'appropriation nécessite une médiation, souvent celle de l'enseignant.

des élèves, les genres étudiés sont majoritairement issus de contextes non-scolaires. D'autre part, parce que l'approche par tâches de ces modèles didactiques établit un rapport utilitaire du langage. Or, l'une des spécificités du FLSco et des discours oraux formels, se situe justement dans la fonction heuristique du langage.

La transposition didactique que nécessitent ces formes de détours pédagogiques pose des questions de sens, liées à la recontextualisation scolaire, et de transferts de compétences.

2.2.3 La *fictionnalisation* à l'épreuve du détour pédagogique

De prime abord, l'enseignement de l'oral par les genres paraît aborder les pratiques langagières orales en contexte, via l'utilisation de supports authentiques ou la mise en place de projet de classe concret. Pourtant, ses objets et ses moyens d'enseignement posent des questions de contextualisation puisqu'il s'agit pour les élèves de reproduire un genre formel public souvent hors de son contexte d'usage (Dolz-Mestre et al., 1993).

En effet, en changeant de contexte social, c'est la situation de communication qui se transforme, et *in fine* les fonctions socio-langagières. Or, pour agir, les élèves doivent d'abord se représenter la situation de communication, qu'elle fasse sens, afin d'élaborer une posture énonciative en conséquence. *Qu'est-ce qu'une interview radiophonique quand elle est pratiquée en classe sans diffusion, sans auditeurs ? Pour qui, pour quoi fait-on cela ? Qui est ce « je » qui prend la parole ? A qui s'adresse-t-il ?*

Dans cette situation didactique particulière, ce processus de *fictionnalisation* doit permettre aux élèves de resituer cette pratique de référence dans un contexte de communication scolaire (Dolz & Schneuwly, 2009; Jaubert, 2007). En effet, pour en reproduire, en tant qu'énonciateurs, les formes discursives et linguistiques modélisées, les élèves doivent l'appréhender comme une pratique scolaire.

Bien que *la situation de communication* fasse partie des objets d'enseignement explicites de leur démarche didactique, elle consiste en une discussion dont l'objectif n'est pas de produire du sens, mais d'« expliciter les caractéristiques de l'interaction » (Dolz-Mestre et al., 1993 : 34). Partant du principe que l'école est « ce lieu où l'on fait *comme si* », Dolz et Schneuwly présupposent que les élèves ont tous la même capacité de *fictionnalisation* (Dolz & Schneuwly, 2009 : 71). La simple mise en contact des élèves avec une situation d'interaction leur permettrait de développer *la capacité d'action*

langagière nécessaire à y prendre part, peu importe la décontextualisation initiale (Dolz-Mestre et al., 1993).

Dans le contexte particulier des élèves allophones peu scolarisés antérieurement, ce détour pédagogique interpelle. Si la référence aux genres formels publics non scolaires peut permettre de mobiliser des expériences et connaissances antérieures et de faire du lien avec les attentes scolaires, reste la question de la signification sociale que prend une telle pratique « scolarisée ». La métamorphose du genre de référence en genre scolaire n'entretient-elle pas un flou didactique qui brouille la compréhension de l'univers scolaire et de ses objectifs d'enseignement-apprentissage ?

2.3 Une approche disciplinaire par les conduites discursives

Au contraire de Dolz et Schneuwly, Jaubert (2007) considère que l'ancrage disciplinaire des enseignements scolaires relatifs au langage, écrit ou oral, est indispensable. En effet, à l'école, la langue n'est pas neutre, elle a une fonction de scolarisation qu'on ne peut ignorer. Elle se traduit par des formes discursives et linguistiques, mais, avant tout, par des objets de discours qui motivent la prise de parole et en fondent le sens :

« Notre école dissocie l'apprentissage des pratiques langagières des contenus disciplinaires. Apprendre à produire une explication scientifique se fait éventuellement en sciences, apprendre à expliquer se fait en classe de français. Or comment expliquer quand il n'y a rien à expliquer ? Dans quel interdiscours construire sa parole singulière ? Quelles instances énonciatives, quelles voix mettre en interaction ? » (Jaubert, 2007: 158)

Pour Jaubert et Rebière (2011), il est indispensable de se situer en tant qu'énonciateur dans le contexte social d'usage du discours enseigné, pour s'en approprier les outils langagiers :

« [...] les genres discursifs, enseignés en tant que formes (liste des caractéristiques discursives et linguistiques), hors contexte d'usage, et dont la maîtrise est le but, comme si la maîtrise de la forme permettait de comprendre l'activité. Or, nous pensons qu'aucun genre, pas plus qu'aucune notion grammaticale, hors de son contexte d'utilisation, n'est en soi un outil » (Jaubert & Rebière, 2011 : 120)

Par ailleurs, selon Nonnon (2011), l'approche par le genre discursif serait trop restrictive. En enfermant les pratiques langagières dans des canevas discursifs et linguistiques, elle ne favorise pas la transférabilité des compétences orales. Plutôt que de partir de genres, elle propose de partir de situations concrètes d'apprentissage en s'intéressant aux *conduites discursives*.

Les conduites discursives correspondent aux formes langagières par lesquels le locuteur construit et transforme l'objet de son discours (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001). Ces conduites de narration, d'explication, de définition etc. composent les pratiques cognitives et langagières disciplinaires.

Pour l'enseignant, il s'agit de mettre en place les conditions dans lesquels les élèves puissent les mettre en oeuvre. Il s'agit essentiellement de *scénarios*, c'est-à-dire d'activité cognitive et langagière disciplinaire ritualisée (Bruner 1983/1987 cité par Jaubert, 2007 : 254). Le caractère familier de l'activité permet aux élèves de s'approprier le cadre communicatif, de se représenter la situation de communication et d'en maîtriser les normes. L'établissement de repères communicatifs stables permet de réduire la charge cognitive, d'organiser une progression et de sécuriser les élèves dans leurs prises de parole.

« Un oral épisodique ne ferait que confirmer ce que certains savent déjà faire et ce que beaucoup n'ont pas appris à faire. La répétition, la régularité, même la ritualisation sont indispensables pour qu'il y ait apprentissage et évaluation d'une progression, sur des objectifs ciblés, d'un compte rendu à un autre, d'une présentation de livre à une autre... [...] » (Nonnon, 2011 : 203)

Les élèves, étayés par l'enseignant, peuvent alors se concentrer sur l'objet de discours disciplinaire en lui-même, explorer les positionnements énonciatifs et les conduites discursives disciplinaires qui permettent de le construire (Jaubert, 2007). La progression passe par la réduction de l'*étayage*⁶⁴ de l'enseignant, la prise d'autonomie des élèves, et la complexification des *tâches discursives* dont se composent les *scénarios* (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001).

« Pour que l'oral ne soit pas perçu comme récréatif, conversationnel et s'évaporant dans l'instant, mais comme travail, il faut rendre perceptible une dimension d'effort, de confrontation à des contraintes, de seuils franchis, ce qui suppose de réfléchir aux variables des tâches proposées et à la progression des obstacles qui permettrait de doser leur complexité pour la verbalisation. Mais il s'agit de curseurs qu'on déplace de proche en proche, plus que de tâches massives et spectaculaires, non progressives, qui mettent les moins aisés en situation de surcharge et de discrédit face aux autres. En même temps, ces contraintes et ces seuils, qui supposent une certaine distance au langage spontané ne peuvent être calqués de façon rigide sur des modèles trop formels qui seraient définis artificiellement *a priori*, faute de perdre leur opérationnalité et leur potentialité de transfert. » (Nonnon, 2011 : 204)

Pour Nonnon et Jaubert, penser un enseignement de l'oral intégré aux activités disciplinaires ordinaires et régulières, permet d'accompagner les élèves au plus près de leur progression, et favorisant ainsi l'appropriation de conduites discursives et leurs transferts.

⁶⁴ Concept développé par Bruner (1983), il correspond à la médiation langagière d'un tuteur (l'enseignant) qui permet à l'enfant (l'élève) de réaliser des tâches langagières qu'il ne pourrait réaliser seul, situé dans sa zone de développement proximal. Cette médiation langagière prend la forme d'une interaction.

En situation de FLS, où les élèves ont peu été scolarisés antérieurement, la question du sens est primordiale. L’ancrage disciplinaire de l’enseignement de l’oral semble particulièrement pertinent. Cependant, dans un contexte où les références culturelles et intellectuelles des élèves NSA-PSA ne se sont pas ou peu construites au sein d’un système scolaire, il semble intéressant d’inscrire les disciplines, leurs objets et les discours qui les construisent, dans un monde social plus vaste que celui scolaire. Cette mise en relief éclaire les élèves sur leur signification sociale, leur permet de faire sens avec le travail scolaire, étayant ainsi le processus de *fictionnalisation* des pratiques langagières scolaires.

2.4 L’itinéraire intertextuel

Dans le cadre des recommandations du Conseil de l’Europe relatives à l’enseignement de la langue de scolarisation, sa division linguistique a mis au point des référentiels qui, à la manière du CECR⁶⁵, recensent les genres de discours et décrivent les compétences linguistiques dans quatre disciplines (Beacco et al., 2010). Il s’agit d’une entrée dans la culture disciplinaire par la découverte de la diversité des discours scolaires et non-scolaires, « spontanés » ou « formels », par lesquels se construisent les objets de connaissance.

Les élèves sont mis au contact de plusieurs genres de textes liées à la discipline, qui peuvent être travaillés en réception ou en production. La modélisation de genre de textes au moyen de projets de classe, comme le développement de conduites discursives au moyen de *scénarios* et de tâches discursives trouvent leur place dans cette approche dont le fil conducteur est la discipline. A travers la conscientisation de ces différents discours et leurs mises en lien et en contradiction, les élèves sont amenés à nouer un autre rapport au langage, celui d’un processus de construction de connaissances⁶⁶.

⁶⁵ Cadre Européen Commune de Référence pour les Langues

⁶⁶ Concernant l’histoire, par exemple, à partir des situations de communication sociales (ex : un reportage historique) et scolaires (ex : présentation d’un document) qui s’y rapportent, un certain nombre de genres discursifs historiques jugés faire partie de son enseignement sont identifiés. L’analyse des textes oraux ou écrits (la forme stabilisée et objectivable du discours) permet de repérer des régularités à partir desquelles définir des caractéristiques structurelles, lexicales, discursives qui feront l’objet d’un enseignement explicite. Il s’agit alors de décrire les compétences rhétoriques et linguistiques qu’impliquent leur réception et/ou leur production (Beacco, 2010 : 22).

En milieu scolaire, l'oral oscille entre objet d'enseignement et moyen de transmission, et ses modèles didactiques entre l'autonomie d'une approche par genre et l'ancrage disciplinaire des conduites discursives. Afin de s'affranchir des lignes de fractures qui opposent, nous souhaitons extraire de ces pratiques d'enseignement les différentes formes d'étayage qui accompagnent l'émergence d'une parole scolaire et le processus de construction de connaissances qui y est lié.

3. Soutenir l'émergence du sujet scolaire

3.1 L'approche par genre : un étayage dans les pratiques langagières cognitives disciplinaires

Thürmann, Vollmer et Pieper (2010) identifient plusieurs pistes d'interventions didactiques pour soutenir l'appropriation de la langue de scolarisation par les élèves allophones. L'approche par genres textuels serait une forme d'étayage dans le cadre disciplinaire (*ibid*). Par la communication et l'interaction avec les élèves, l'enseignant soutient l'accès aux connaissances, aux méthodes par lesquelles elles se construisent.

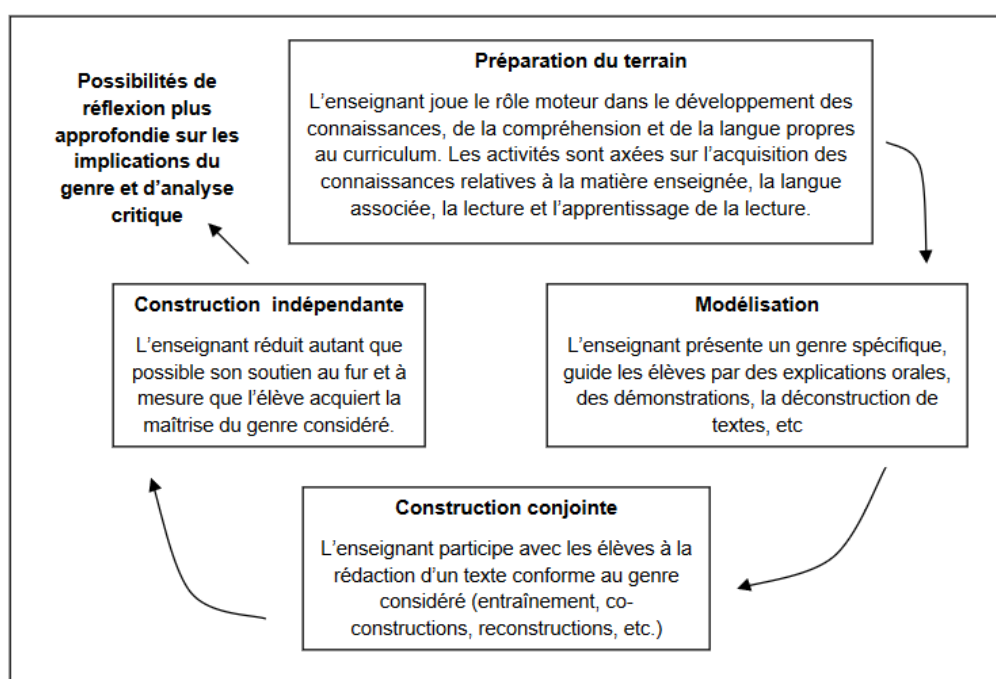


Figure 7 : Approche de l'acquisition de la maîtrise d'un genre dans le cadre du curriculum (Hammond, 2001)⁶⁷

⁶⁷ Hammond (2001) cité par Thürmann et al. (2010 : 39)

Si les genres de références ciblés par Hammond (2001) sont écrits, le modèle didactique de Dolz et Schneuwly montre que l'approche par genre est tout aussi valable pour les textes oraux, notamment les genres formels publics qui peuvent être considérés comme des oraux scripturaux selon la définition de Lahire.

3.2 L'approche par genre de texte oral : une médiation vers l'écrit

Partageant un cadre communicatif proche, distancié des interactions, les monologues écrits ou oraux requièrent des exigences similaires en termes d'énonciation et de structuration (Dolz-Mestre et al., 1993). Ils ont donc des processus d'élaboration proches, comprenant, entre autres, une étape de planification. L'approche par genre de texte oral pourrait donc avoir une double fonction pour les élèves allophones peu scolarisés antérieurement : soutenir l'accès aux contenus et aux méthodes disciplinaires, mais également l'entrée dans l'écrit. Si, dans le milieu scolaire et scientifique, les fonctions heuristiques de la langue sont liées à la culture écrite, elles ne passent pas uniquement par des pratiques langagières de forme écrite. Par conséquent, le développement d'un rapport méta- au langage, nécessaire à l'appropriation d'une langue de scolarisation, pourrait être abordé par l'oralité. La médiation en pédagogie étant « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui *rendre plus accessible* un savoir quelconque. [...] » (Raynal et al., 2014 : 220), la modélisation d'un texte monologué oral, type exposé, pourrait agir comme un dispositif didactique de médiation vers l'écrit.

L'oral monologué scriptural apparaît d'autant plus comme une pratique de littéracie, que l'approche par genre ne repose pas uniquement sur une interaction orale. Les énoncés *étayants* ne sont pas le seul moyen par lequel l'enseignant rend le fonctionnement discursif et les caractéristiques linguistiques des pratiques cognitives et langagières disciplinaires accessibles aux élèves. La modélisation des genres textuels passe également par l'écrit. Ce peut être des fiches d'activités qui guident la compréhension de documents authentiques, leurs analyses discursives et linguistiques et la production des élèves, mais également des outils manipulables et réemployables sous forme de grilles d'analyse, de canevas de production, de grilles d'évaluation (Dolz & Schneuwly, 2009).

Si l'approche par genre de l'oral monologué scolaire expositif peut être considérée dans sa globalité comme un dispositif favorisant l'accès aux connaissances disciplinaires et aux écrits scolaires, d'autres moyens de la didactique de l'oral sont à analyser du point de vue de la médiation pédagogique.

3.3 Les médiations pédagogiques instrumentées de la didactique de l'oral

3.3.1 Médiatisation et médiation

Le concept de médiation pédagogique est issu des travaux de Vygotsky portant sur le socioconstructivisme. S'ajoute à la notion d'accessibilité qui la fonde, c'est-à-dire de correspondance entre la tâche à réaliser et la zone proximale de développement des élèves, celle d'autonomie.

« [la] médiation désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement, mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. » (Meirieu, 1987 : 187 cité par Rézeau, 2002 : 7)

La médiation pédagogique ne relève pas que de l'étayage, c'est-à-dire d'interactions entre enseignant et élève. Toutes interventions didactiques, quels qu'en soit les moyens humains (les interactions), matériels (les supports) ou symbolique (le langage) peut jouer un rôle de médiation entre l'objet de savoir et l'élève à partir du moment où elle favorise le processus d'objectivation du réel qui relève, lui, d'une médiation cognitive propre au sujet apprenant (Lenoir, 2009 cité Larose & Grenon, 2014).

Le processus de didactisation par lequel des artefacts extérieurs sont transformés en outils cognitifs tient selon Rézeau (2002) et Peraya (2010) de « l'instrumentalisation » ou de « la médiatisation ». En effet, il s'agit d'élaborer, dans une visée d'enseignement, des dispositifs techniques par lesquels objectiver le savoir (Papi, 2018). Ce sont les interactions de l'apprenant avec l'objet du savoir médiatisé, donc « l'instrumentation » du dispositif par l'apprenant, qui ont des effets de médiation pédagogique (Rézeau, 2002).

Or, les médiations qu'elles soient directes (dans l'interaction sociale avec les enseignants ou les pairs) ou instrumentées ne sont ni neutres, ni transparentes. Elles prennent de la distance et donnent de la consistance à certaines dimensions de l'objet de savoir que l'expérience immédiate ne permet pas toujours. Plus qu'un outil d'usage, l'instrument est « un outil de perception » (Rézeau, 2002).

3.3.2 Les dispositifs techniques de l'oral

Plusieurs modèles didactiques de l'oral préconisent le recours à des formes enregistrées de l'oral. Basée sur une pédagogie du modèle, l'approche par genres utilise des extraits audios comme support d'analyse des caractéristiques du discours étudié (Dolz

& Schneuwly, 2009). Pour les tenants d'un enseignement de l'oral autonome, l'enregistrement des productions orales comme outil et support de travail est indispensable car il permet aux élèves de « s'écouter et de se rendre compte de leurs progressions » (Lafontaine, 2016: 42). Cela n'est pas sans rappeler l'importance pour Jaubert (2007) de travailler sur les inter-discours et les brouillons car ils sont le lieu de construction de connaissances.

La mise en média de l'oral par l'enregistrement, que ce soit en réception ou en production, transforme la perception du langage oral marqué par l'immédiateté. Médiatisé, l'oral devient un objet que l'on peut manipuler en dehors de son contexte de production.

« [les exercices pratiques] s'accompagnent nécessairement de l'enregistrement, de l'écoute et de l'analyse de productions propres ou de celles des autres élèves qui constituent un moyen efficace pour développer un contrôle conscient de son propre comportement. La production devient un élément extérieur, que l'on peut réécouter, elle devient analysable, y compris par le producteur lui-même » (Dolz & Schneuwly, 2009 : 107)

Cependant, si l'enregistrement audio devient un instrument de la didactique de l'oral, c'est parce qu'il est articulé à d'autres outils pédagogiques, au sein d'un même dispositif. En effet, l'oral enregistré devient un objet de connaissance (identifier les caractéristiques d'un genre) et de régulation lorsqu'il est accompagné d'outils d'analyse ou d'évaluation (sous-formes de grilles ou de fiches) (Lafontaine, 2016).

Les modalités d'évaluation occupent une part importante des réflexions sur la didactique de l'oral, notamment du fait de sa difficulté normative. Plutôt que d'appliquer aux productions orales *des normes d'usage* ou d'*excellence*, Nonnon (2011) suggère d'identifier avec les élèves ce qui dans le discours facilite ou fait obstacle à la compréhension. A partir de l'expérience partagée de la réception d'un discours oral, en partant du sens, on discute des éléments de contenu et de forme, qui dans ce contexte permettent de le comprendre :

« Le travail d'élucidation est sans doute à faire, moins par déduction des normes génériques à partir d'un modèle des conduites de référence qui serait objectivé par la didactique, que par élucidation et affinement des jugements évaluatifs en situation, puisque les pratiques orales sont des pratiques partagées dans des contextes qui en déterminent les enjeux pour les interlocuteurs. La qualité d'une production discursive particulière n'est pas alors pensée d'abord comme adéquation à des normes externes, comme respect de critères préétablis, mais comme rapport instable entre différents niveaux du discours, qui suscite à l'écoute un équilibre spécifique entre tension et concordance, et repose sur l'interaction de nombreux critères hétérogènes. On ne comprend pas, en tant que destinataire, ce qui est dit d'une situation, d'un événement ou d'une histoire, qu'est-ce qui fait qu'on comprend mal (ce peuvent être des éléments d'ordre très différent), comment faire pour qu'on comprenne ? » (Nonnon, 2011 : 146).

Ces dispositifs techniques ont une fonction de médiation épistémique au sens où il donne à percevoir et donc à construire un rapport à l'oral, impliquant, d'une part, une conscience langagière relative à son fonctionnement métalinguistique et discursif, et d'autre part « une logique de connaissance » (Cherqui & Peutot, 2015 : 135). Or, en FLS, dans un contexte où les élèves sont éloignés de la culture scolaire et écrite, notre hypothèse est que l'enregistrement vocal pourrait être une médiation appropriée à l'enseignement-apprentissage des compétences scolaires liées à l'oral monologué.

Partie 3

-

Modélisation d'un dispositif d'enseignement de l'oral utilisant l'enregistrement vocal : conception, mise en œuvre et évaluation

Chapitre 7. Conception d'un dispositif d'enseignement de l'oral

1. *Etats des lieux des besoins et pratiques*

Suivant une démarche de recherche-action, la première étape de conception de notre intervention didactique a consisté à établir, au moyen d'observation et d'entretiens informels et semi-directifs (grille entretien enseignant, annexe 1), un état des lieux des besoins spécifiques aux élèves allophones peu scolarisés antérieurement, et les pratiques enseignantes qui y répondent, avec une attention particulière à l'enseignement-apprentissage de l'oral en histoire-géo, EMC.

1.1 *Adapter les programmes disciplinaires*

Les adaptations pédagogiques touchent aux thèmes, aux méthodes et aux objectifs. Il s'agit de conjuguer les attentes du programme aux besoins d'apprentissage des élèves, d'abord par rapport à leur niveau linguistique et scolaire. En effet, comme l'explique Mme A. le parcours scolaire d'une partie des élèves, ne leur a pas permis d'acquérir certaines connaissances ou compétences disciplinaires, considérées acquises à l'entrée en CAP :

« Par contre, pour l'histoire géo c'était plus compliqué, parce que là, ils avaient aucune base. Quand tu arrives après le brevet, normalement tu es censé avoir un minimum requis et là il a fallu moi-même que je reprenne le minimum requis, parce que là R⁶⁸. ne pouvait pas m'aider pour ce qui est connaissance d'histoire-géographie. On a appris les siècles, les années, lire une carte, les continents, les océans, le nord le sud l'est l'ouest, lire une frise chronologique. Et résultat j'ai dû faire des choses très concises, et beaucoup d'oral plutôt que des textes. » (Entretien 3, Annexe 4)

A raison d'une heure hebdomadaire, la contrainte de temps exacerbe la nécessité de sélectionner des éléments du programme⁶⁹. Les enseignants priorisent alors les contenus d'après la représentation qu'ils ont de ce qui sera le plus utile dans l'immédiat et pour la suite, pour les élèves comme en témoigne M. F. :

« D'un côté, je vais avoir les programmes que je suis censé appliquer, de l'autre, j'ai en face des élèves qui ont peut-être d'autres priorités, d'autres urgences, j'essaye déjà de jongler entre les deux, de rester raccord avec les programmes, parce que je suis un bon petit soldat, et en même temps d'adapter évidemment à l'élève et à son intérêt immédiat [...] d'orienter cela vers quelque chose qui va leur servir dans la vie de tous les jours. » (Entretien 2, Annexe 3)

Pour autant, les enseignants mettent en garde contre une adaptation fonctionnelle, qui en répondant qu'à des besoins concrets appauvrirait le contenu de la formation. C'est

⁶⁸ L'enseignante de FLES envoyée par le CASNAV pour soutenir les enseignants disciplinaires.

⁶⁹ Mme N, Entretien 4, Annexe 5

une certaine idée de l'école et de sa vocation, qu'ils défendent, à savoir ouvrir les élèves à d'autres perspectives que le connu ou la gestion du quotidien :

« Et en même temps ce qui me paraît indispensable, essentiel, moi je suis prof quand même de français histoire géo, il faut les faire rêver, faut sortir du... faut inventer un possible, faut penser à d'autres horizons. C'est cela qui est un peu délicat, faut pas tomber non plus dans le... je vais t'apprendre à rédiger une lettre pour aller à la préfecture. » (M.F, Entretien 2, Annexe 3)

1.2 Transmettre autrement qu'à l'écrit

Le profil « petit lecteur-scripteur » des élèves chamboule les pratiques enseignantes reposant beaucoup sur l'écrit. C'est probablement l'aspect qui fait l'objet de la plupart des adaptations pédagogiques. Il s'agit souvent de diversifier la nature des supports, (image, vidéo) et de préférer des documents authentiques (musique, extrait d'émissions télévisées ou radiophoniques). Les enseignants privilégient les interactions orales et limitent la rédaction en proposant des activités de manipulation de l'écrit comme des textes lacunaires ou des exercices d'appariement :

« Et en histoire c'étaient plus des textes à trous, beaucoup d'oral mais il fallait quand même qu'ils aient une trace écrite, donc des textes à trous, très courts, toujours écrire au tableau pour qu'ils puissent écrire correctement derrière. Et comme en plus de cela en CCF l'histoire géo ils l'ont à l'oral et pas à l'écrit. Je me suis concentrée sur de l'oral. » (Mme A, Entretien 3, Annexe 4)

1.3 S'adosser à des références non-scolaires pour favoriser la conceptualisation disciplinaire

Outre l'expression écrite, la difficulté principale des élèves, toutes disciplines confondues, semble être celle de « la conceptualisation », tant au niveau de la compréhension des consignes et des activités pédagogiques, qu'à celui des contenus.

« La majorité des élèves allophones que je retrouve dans ma classe ne comprennent pas nos attentes, les exigences de l'institution. Pour moi, c'est la principale difficulté. Donc j'essaye toujours de partir de leurs vécus pour ce que cela fasse sens ce que je vais leur demander. Toujours faire sens. » (Mme N, Entretien 4, Annexe 5)

Pour favoriser l'accès à la discipline, les enseignants mettent donc en avant la dimension sociale des objets d'apprentissage. En s'appuyant sur des situations concrètes qu'ils soient en mesure de se représenter ou en les interpellant sur leurs expériences et leurs savoirs constitués hors du champ scolaire, notamment relatifs à leurs pays d'origine pour favoriser la comparaison, les enseignants favorisent la création de liens de signification sociale avec l'objet disciplinaire, qui pourra alors être investi d'un sens par les élèves (Vygotsky, cité par Thullier, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2002).

« Partir de leur vécu. En histoire géo on était sur les transports, donc on va aller se promener en ville, je vais les interroger sur leur itinéraire pour venir à l'école ... Et puis après, lorsqu'ils vont partir en stage on met en application ce qu'ils ont appris, et par rapport à cela je vais rajouter du vocabulaire, certaines notions géographiques. » (Mme N, Entretien 4, Annexe 5)

« Je l'ai utilisé en EMC quand on a travaillé les symboles de la République, les symboles de la république c'est quoi, l'hymne, la fête nationale et alors dans ton pays est-ce qu'il y a un hymne,

et on va les chercher. Cela leur permet de se rendre compte qu'il y a aussi une structure sociale dans leur pays, les différences, de comprendre et d'intégrer un peu mieux l'EMC. Ils ont été capables de m'expliquer lors des oraux du CCF que le 14 juillet, c'était la fête nationale que ça avait rapport avec la prise de la Bastille. Grâce au pays, alors la fête nationale de ton pays c'est quoi, c'est un évènement particulier, l'indépendance. On fait des liens, et on reconstruit les choses d'une autre manière. C'est partir de leurs savoirs [...] travailler sur leurs expériences et sur leurs connaissances pour pouvoir associer mes savoirs. » (Mme A. Entretien 3, Annexe 4)

Il faut noter qu'en histoire-géo-EMC, les repères spatio-temporels et les références culturelles qu'ils sous-tendent sont également une source de difficulté importante (Mme A, Entretien 3, Annexe 4).

1.4 Accompagner les élèves dans l'appropriation des démarches scolaires

Du fait des difficultés à l'écrit et des fréquentes incompréhensions vis-à-vis des attentes scolaires, les enseignants ont tendance à beaucoup accompagner les élèves. Ils privilégient le cours dialogué, basé sur les interactions orales, au travail en autonomie, qu'il soit individuel ou collectif. D'après nos observations et entretiens, généralement, un document écrit est projeté au tableau, et l'enseignant le remplit avec les élèves, après un temps d'échange à l'oral.

« Rien que quand je donne un exercice, il faut lire avec eux la consigne, comprendre la consigne, réexpliquer la consigne avec eux, je connais pas ce mot là qu'est ce que ça veut dire, et après il faut revenir, essayer de les faire réfléchir donc les faire parler, puis revenir pour faire une correction, donc comment on va faire notre phrase, écrire au tableau. Donc tout se fait en classe entière... il y a pas de possibilité d'autonomie pour ces élèves-là. Il y a peut-être des façons de faire, mais moi en tout cas je la connais pas. Pour moi, c'était la façon la plus simple, épuisante clairement, mais la plus simple. » (Mme A, Entretien 3, Annexe 4)

Pour les évaluations, Mme N. enregistre si besoin le texte support, pour permettre aux élèves de travailler seuls.

1.5 Enseigner l'oral, le parent pauvre de l'enseignement disciplinaire

Les élèves maîtrisant mieux l'oral que l'écrit, pour les enseignants comme pour les élèves, l'oral n'est souvent considéré que dans sa fonction de communication. Il serait le moyen d'enseignement-apprentissage, en contraste avec l'écrit considéré comme le véritable objet d'apprentissage⁷⁰.

Pour autant, les enseignants identifient les difficultés de leurs élèves, notamment linguistiques, au niveau de la prononciation, et discursives. En effet, Mme N. « leur prise de parole, elle part dans tous les sens, donc il faut absolument travailler sur cette organisation » (Entretien 4, Annexe 5).

⁷⁰ Mme A, entretien 3, annexe 4 et M.F, entretien 2, annexe 3

Avant la réforme, le travail de l'oral s'inscrivait dans la préparation aux oraux du CCF d'histoire-géo. Basé sur un dossier écrit, les présentations orales consistaient essentiellement en une oralisation d'un texte rédigé suivi d'un court échange⁷¹.

Non formés en didactique du FLES, certains enseignants doutent de leur capacité à enseigner l'oral à un public allophone. Pas bien sûr de comprendre la source de leurs difficultés (linguistique, culturelle, disciplinaire), M. F met en question la pertinence de ses réponses pédagogiques :

« Ce n'est pas qu'une histoire de mots que tu colles c'est vraiment des fois tout une façon de penser qui est radicalement différente, j'ai l'impression. J'impose un esprit logique et cartésien [un plan], mais j'imagine que ça reste un peu artificiel. » (entretien 2, annexe 3)

Par ailleurs, certains exercices oraux qui nécessitent une prise de parole en public, sont selon Mme A., particulièrement difficiles à proposer en classe, pour des questions de « face » (Goffman, 1974)⁷² liée à l'insécurité linguistique des élèves allophones :

« Très peu de passages au tableau, où tu fais un exposé, où tu parles de quelque chose, j'ai complètement abandonné. Ça marche pas du tout. Je me suis très vite rendu compte que même de leur place ils refusent, quand tu leur poses la question directement, tu en as beaucoup qui refusent la parole, ils vont dire je sais pas, alors qu'ils savent, ou rester muet à te regarder, en baissant la tête. » (Mme A, entretien 3, Annexe 4)

2. Cibler des connaissances disciplinaires et des compétences langagières

Ces premiers éléments d'information m'ont permis d'orienter mon champ d'intervention en matière de conception didactique, mais également l'objet de ma recherche. Il importe de dire que la conception et la mise en oeuvre de la séquence pédagogique s'est faite en étroite collaboration avec l'enseignante, puisqu'elle devait, non seulement, respecter les programmes officiels fixant les thématiques à aborder et les compétences à acquérir, mais également s'inscrire dans une démarche disciplinaire, qui n'est pas mon domaine de compétences. La dialectique réflexive ne réside pas uniquement dans la temporalité du cycle de la recherche-action (Catroux, 2002; Macaire, 2011). La pratique d'enseignement elle-même exige une adaptation permanente basée sur l'analyse réflexive de ses séances.

⁷¹ Mme N, entretien 4, annexe 5

⁷² Goffman considère la « face » comme une représentation de soi à valeur sociale, qui serait mise en jeu dans la relation à autrui. Les interactions sociales se rapprocheraient d'une confrontation pour la reconnaissance des « faces ».

2.1 La thématique et les contenus disciplinaires

Le choix du thème et de son traitement a été complexe car ceux-ci devaient répondre à plusieurs critères :

- correspondre aux exigences du programme
- pouvoir être introduit de manière suffisamment concrète, sans pour autant se réduire à l'expérience familière des élèves ni à des fins fonctionnelles
- permettre de travailler les capacités d'abstraction et de repérages temporels signalés comme sources de difficultés par les enseignants

Entre les trois disciplines – histoire, géographie et EMC – le CASNAV m'avait mise sur la voie de l'Education Morale et Civique, et ce pour plusieurs raisons, à commencer par le contexte de la période, marqué par le meurtre de Samuel Patty. Suite au drame, le rôle de l'école dans la transmission « des valeurs républicaines », notamment la laïcité et la liberté d'expression, a été réaffirmé. Concernant plus spécifiquement le public des EANA-PSA, l'aspect conceptuel et la charge culturelle des contenus d'EMC en fait, selon le CASNAV, une discipline importante à investir en FLSco.

Pour certains professeurs, malgré sa dimension conceptuelle, l'EMC a un double avantage. D'une part, son enseignement privilégie l'interaction orale, la forme de communication la mieux maîtrisée par les élèves (M.F, entretien 2, annexe 3), et d'autre part ses contenus sont un apport concret aux élèves allophones et étrangers :

« L'EMC c'est très conceptuel [...] Par contre, ils intègrent très facilement le fait que comprendre le système français c'est important pour eux pour rester en France, résultat ils essayent, ils sont intéressés, mais c'est extrêmement conceptuel. » (Mme A. Entretien 3, Annexe 4)

« Typiquement l'EMC ça va leur servir parce que je pense que dans les rendez-vous à la préfecture etc, de toute façon tu vas avoir besoin, c'est important de savoir la devise de la République française, ce genre de choses. » (M.F, Entretien 2, Annexe 3)

Si, on peut effectivement y voir une utilité immédiate pour les élèves en démarche de régularisation, le risque est de transformer le laboratoire d'échanges qu'est l'EMC en une préparation aux exigences administratives concernant la connaissance des institutions françaises et de leurs valeurs. En effet, pour d'autres enseignants, c'est précisément la situation administrative des élèves qui les interroge sur certains éléments du programme. En effet, dans un contexte où la majorité des élèves sont en précarité administrative, aborder la citoyenneté uniquement du point de vue politique, c'est-à-dire de la nationalité française, est problématique pour Mme N.

La représentation des EANA et de leurs besoins par les enseignants n'est donc pas univoque. Souvent déterminée par leur origine, elle évolue dans un spectre allant du linguistique au culturel. S'agissant de l'EMC, par exemple, le marqueur de distinction significatif qui fonde leurs besoins spécifiques semble moins reposer sur l'allophonie que l'origine étrangère et les écarts culturels qu'elle présume. Cela alerte sur les possibles dérives de stigmatisation et de discrimination des élèves allophones qui, du fait de leur origine étrangère, ont tendance à être assignés à des identités culturelles jugées éloignées « des valeurs républicaines ».

Plus que des difficultés didactiques d'ordre conceptuel, il semblerait que l'enseignement de l'EMC pose des questions de postures professionnelles liées aux représentations. L'enjeu était donc de trouver une approche thématique qui puisse inclure tous les élèves, français comme étrangers, dans un travail portant sur la vie de la cité, sur des droits et des devoirs partagés. Il fallait penser à une manière de traiter de concepts ou de fonctionnements sociétaux complexes, en empruntant aux expériences et aux connaissances de tous les élèves, afin de ne pas faire reposer la construction de savoirs sur des prérequis scolaires ou des références culturelles implicites (Verdelhan-Bourgade, 2002). De plus, afin de prendre en compte les difficultés en termes de repères temporels soulevés par les enseignants, et suivre les prérogatives d'interdisciplinarité du programme, nous avons suggéré une thématique transversale, apparaissant en filigrane dans les programmes d'EMC et d'histoire : le syndicalisme et la citoyenneté sociale. Les objectifs généraux de la séquence, extraits de la fiche pédagogique (annexe 11), visent à :

- Comprendre ce qu'est un syndicat :
 - son organisation et les élections professionnelles
 - son rôle de défense des salariés
 - ses moyens d'action (actions collectives, grève et manifestation, action individuelle au Prud'hommes)
- Connaître ses droits (code du travail, conventions collectives)

2.2 L'oral monologué

Lors des observations et entretiens, nous avons constaté que l'enseignement de l'oral en histoire-géo-EMC n'était pas courant. Si les enseignants identifient des difficultés d'ordre linguistique et discursif, les présentations orales, telles qu'attendues aux examens du CCF, ne semblent pas faire l'objet d'un enseignement explicite et d'une pratique fréquente. C'est pourquoi, nous avons choisi de travailler la thématique du syndicalisme et de la citoyenneté sociale, à travers le développement de compétences orales en situation de monologue.

2.3 L'articulation de capacités disciplinaires et des compétences langagières

Le tableau des contenus de notre séquence pédagogique articule des capacités disciplinaires du programme et des compétences langagières formulées à l'aide du CECRL (Annexe 11). Dans le contexte d'EMC, la production orale monologuée est une pratique cognitive et langagière disciplinaire, qui implique des compétences orales spécifiques, extraites de notre séquence pédagogique (Annexe 11):

« raconter une expérience, exprimer et expliquer son opinion, s'enregistrer pour un auditoire ou parler devant un auditoire, mettre en voix un texte, restituer une information avec ses propres mots à l'aide de ses notes, parler avec spontanéité sur un thème connu (conditions de travail, syndicalisme) »

Pour autant, on ne peut isoler leur enseignement-apprentissage des autres activités langagières de la séquence (les interactions orales, la compréhension orale et écrite, la production écrite). En effet, celles-ci font partie du dispositif didactique qui accompagne le développement des connaissances et des compétences disciplinaires et langagières impliquées dans la production orale monologuée.

Chapitre 8. Description du dispositif pédagogique mis en oeuvre

La séquence pédagogique s'étend sur 10 heures. Elle se décline en plusieurs étapes, se composant elles-mêmes de plusieurs activités (Annexe 11). Nous pouvons regrouper les activités pédagogiques selon trois fonctions didactiques, recoupant en partie les phases d'appropriation de connaissances identifiées par Verdelhan-Bourgade (2002 : 229) – la conception, la verbalisation et la reformulation :

- Les activités qui visent à mobiliser et à exprimer ses représentations initiales et ses concepts spontanés, situées entre la conception et la verbalisation
- Les activités de manipulation qui se situent entre la verbalisation et la reformulation, où il s'agit de formuler les nouvelles représentations qui émergent de la confrontation entre représentations initiales et nouvelles connaissances en tâtonnant avec le langage (en termes énonciatifs, discursifs et linguistiques)
- Les activités de bilan où les processus de réflexion et de reformulation se stabilisent (ponctuellement) en une production qui peut faire l'objet d'une évaluation finale.

Notre dispositif d'enseignement de l'oral a recours à l'enregistrement vocal au sein de chacune de ces phases. Les activités pédagogiques usant de la médiatisation de la production orale sont signalées par un encadré pointillé dans le schéma ci-dessous.

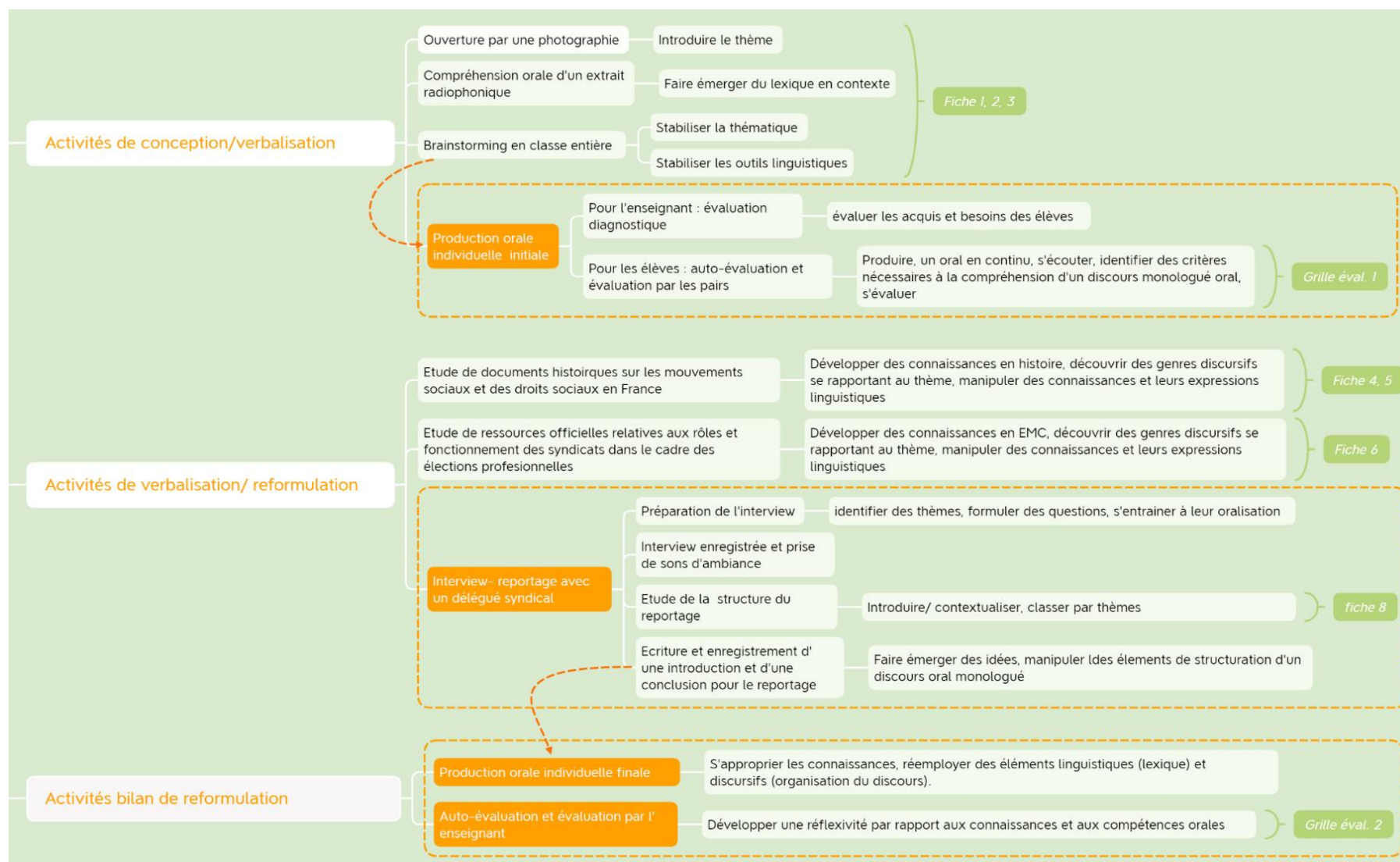


Figure 8 : L'enregistrement vocal au sein d'un dispositif d'enseignement de l'oral en EMC, en contexte de FLS.

1. Les activités de conception/verbalisation

En FLM comme en FLS, ces activités cherchent à faire émerger *les concepts spontanés* des élèves (Vygotski, cité par Jaubert 2007 : 87) relativement aux contenus disciplinaires abordés, par le biais d'un document déclencheur⁷³. Afin d'éviter des implicites culturels ou scolaires, nous avons choisi une photographie ancrée dans l'actualité locale, ayant une portée internationale : le cortège du premier mai à Grenoble.



Figure 9 : Photographie du cortège du 1^{er} mai 2021 à Grenoble utilisée comme document déclencheur⁷⁴

Les élèves se sont immédiatement emparés des indices géographiques (la Bastille) et spatiaux (le tram, les bâtiments) pour situer l'évènement à Grenoble. La fête du Travail et des Travailleurs ayant une portée internationale, les élèves avaient pour la plupart une idée de cet évènement bien que certains issus de milieux très ruraux, n'aient jamais assisté à de tels défilés et plus généralement à des manifestations. Nous rappelons ici que tous les documents supports sont appréhendés du point de vue de l'enseignement disciplinaire et de sa méthode. Avant d'entrer dans le contenu, ils sont systématiquement catégorisés selon leur nature et leur source.

Si l'étayage par les pairs ou l'enseignant lors de l'interaction orale peut permettre de faire émerger du lexique et soutenir l'expression des élèves allophones, il est nécessaire

⁷³ Ce document doit donc être suffisamment familier pour que les élèves puissent y extraire des références et projeter un horizon d'attente quant à la suite de la séance (ici, une compréhension orale).

⁷⁴ Photographie de Vincent Paulus, Le Dauphiné Libéré en ligne, <https://www.ledauphine.com/social/2021/05/01/grenoble-faible-affluence-pour-la-manifestation-du-1er-mai>

de concevoir des activités de verbalisation spécifique, donnant aux élèves les outils linguistiques (notamment lexicaux) pour s'exprimer sur cette thématique comme le souligne Verdelhan-Bourgade (2002).

Pour cela, l'approche de la dimension langagière des disciplines par la découverte et la familiarisation des élèves avec les genres discursifs (ordinaires et scientifiques) s'y rapportant, nous paraît particulièrement pertinente (Beacco, 2010, 2013). Dans un contexte de FLS où les élèves ont peu été scolarisés, la signification sociale des disciplines devrait en effet faciliter leur entrée dans la culture scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002). Inspirées par l'idée d'itinéraire intertextuel développé par le Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2010) nous avons choisi d'exposer les élèves à des discours authentiques relatifs à notre thématique, à savoir les conditions de travail et la mobilisation sociale et syndicale.

Nous avons privilégié un support de nature audio, un extrait radiophonique, pour plusieurs raisons. D'une part, il semblait plus pertinent de travailler la compréhension orale dans le cadre d'une séquence didactique visant le développement de compétences en production orale des élèves. D'autre part, dans un contexte où les élèves sont éloignés de l'écrit, la découverte d'un nouveau lexique et/ou d'objets du monde par le langage oral allégerait la charge cognitive.

Quant au genre radiophonique, nous avons opté pour un reportage extrait du bulletin d'information d'une radio locale, entre autres, parce que nous faisons l'hypothèse que l'écoute de la radio et notamment du journal radiophonique était une pratique à laquelle les élèves auraient été exposés quelque soient leurs parcours scolaires et répertoires langagiers. D'après notre enquête quantitative (annexe 6) et nos entretiens individuels (annexe 2, annexe 3), le média radiophonique est omniprésent dans l'environnement familial et culturel de tous élèves bien qu'ils n'en aient pas toujours eux-mêmes une pratique individuelle. Dans les pays d'Afrique de l'Ouest d'où sont issus la majorité de nos élèves, les médias sont souvent bilingues ou plurilingues. Il est intéressant de mentionner que les élèves scolarisés antérieurement au sein d'une UPE2A-NSA se déclarent familiers de ce genre de supports. Les extraits radiophoniques peuvent donc constituer des documents supports de transition entre le dispositif adapté et la classe ordinaire.

Les variations de modalités de travail (individuel, sous-groupe, classe entière) permettent d'amener de la progressivité dans la transmission des outils linguistiques

nécessaires à la verbalisation des représentations initiales des élèves. Après un temps de découverte individuelle du lexique introduit par le document audio (fiche1, annexe 12), le travail de groupe les pousse à manipuler une première fois à l'oral, en s'entraînant, ces outils linguistiques thématiques et disciplinaires.

À l'issue de cette activité de compréhension, le retour en classe permet d'opérer un lien entre le document audio et les expériences des élèves, de stabiliser la compréhension de la thématique et ses formes linguistiques. Il s'agit de réfléchir à des situations de mauvaises conditions de travail, et de stage.

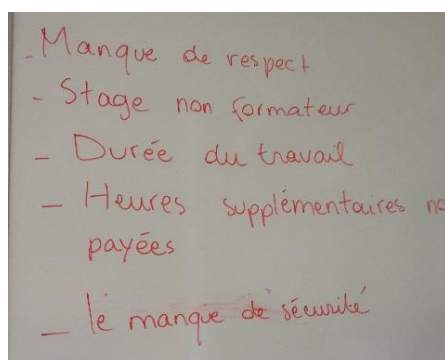


Figure 10 : Les exemples de mauvaises conditions de travail de la classe de 2PAR

Cette activité permet d'introduire la première production orale monologuée. La consigne donnée aux élèves était de décrire une situation de mauvaises conditions de travail, réelle ou imaginaire, liée ou non à leur stage obligatoire, sous la forme d'un enregistrement vocal envoyé sur le groupe Whatsapp de la classe⁷⁵.

Cette production initiale est capitale pour Lafontaine (2016), elle permet de partir des connaissances et des compétences des élèves du genre oral, ici l'oral monologué scolaire. Elle fait l'objet d'une évaluation, d'abord, diagnostique par l'enseignant, puis formative pour les élèves⁷⁶. En effet, après avoir fait émerger en classe entière, en partant

⁷⁵ Il faut rappeler que nous étions en période de confinement et que le téléphone portable est le seul moyen de communication à distance pour bon nombre d'élèves. Leurs pratiques de l'application en font un dispositif de formation à distance particulièrement efficace du point de vue de son appropriation par les élèves.

⁷⁶ Ces productions initiales nous ont permis de mettre en exergue les compétences orales des élèves et leurs besoins. L'analyse linguistique de ces vocaux ont révélé la connaissance et l'emploi d'un certain nombre d'articulateurs chronologiques (*après, quand*) et logiques (*en plus, aussi, par exemple, parce que, à cause de, comme, mais, voilà, donc*). L'emploi des connecteurs était pertinent du point de vue du sens au niveau

du point de vue des élèves, les éléments permettant de rendre une production orale compréhensible (Nonnon, 2011), une grille d'évaluation a été projetée au tableau et explicitée avec les élèves (Annexe 12).

Les élèves se sont alors réécoutés de manière sélective : guidés par la grille, ils devaient identifier la présence ou l'absence de ses critères dans leur production. Dans un deuxième temps, les élèves ont procédé à l'évaluation de leur binôme. La juxtaposition visuelle des deux évaluations successives permettait de mettre en évidence les différences d'appréciation entre évaluateurs, et de les conduire à s'en expliquer.

2. Les activités de verbalisation-reformulation

Nous ne développerons ni le contenu, ni le déroulement des activités de construction de connaissances disciplinaires en histoire et en EMC. La fiche pédagogique (annexe 11) et les fiches élèves 4, 5, 6 et 8 (annexe 12) permettent d'en avoir un aperçu. Ces activités de verbalisation-reformulation font cependant partie intégrante du dispositif étant donné qu'elles ont permis aux élèves de développer des connaissances scolaires et d'appréhender, dans une démarche intertextuelle et de développement des compétences en littéracie, les différents discours dans lesquels elles s'incarnent : archives historiques de presse écrite, témoignage historique, campagne officielle pour les élections professionnelles d'un site web.

Le projet d'interview d'un délégué syndical a constitué une étape importante du processus d'appropriation. Toutes ses activités ont été réalisées en sous-groupes hétérogènes, composés d'élèves francophones et allophones, scripteurs et peu scripteurs, pour toute la durée du projet.

Chaque groupe a d'abord dû se mettre d'accord sur son objet d'interview (parmi les domaines de conditions de travail cités en classe), définir ce qu'il recouvrait, imaginer des situation-problème et formuler des questions permettant de les résoudre. Au cours de cette première activité, les élèves ont été conduits à mobiliser et partager leurs expériences et connaissances antérieures, et à manipuler les savoirs scolaires et langagiers vus depuis le début de la séquence.

phrastique et permettait, parfois, d'esquisser une structure des productions (introduction, développement, conclusion).

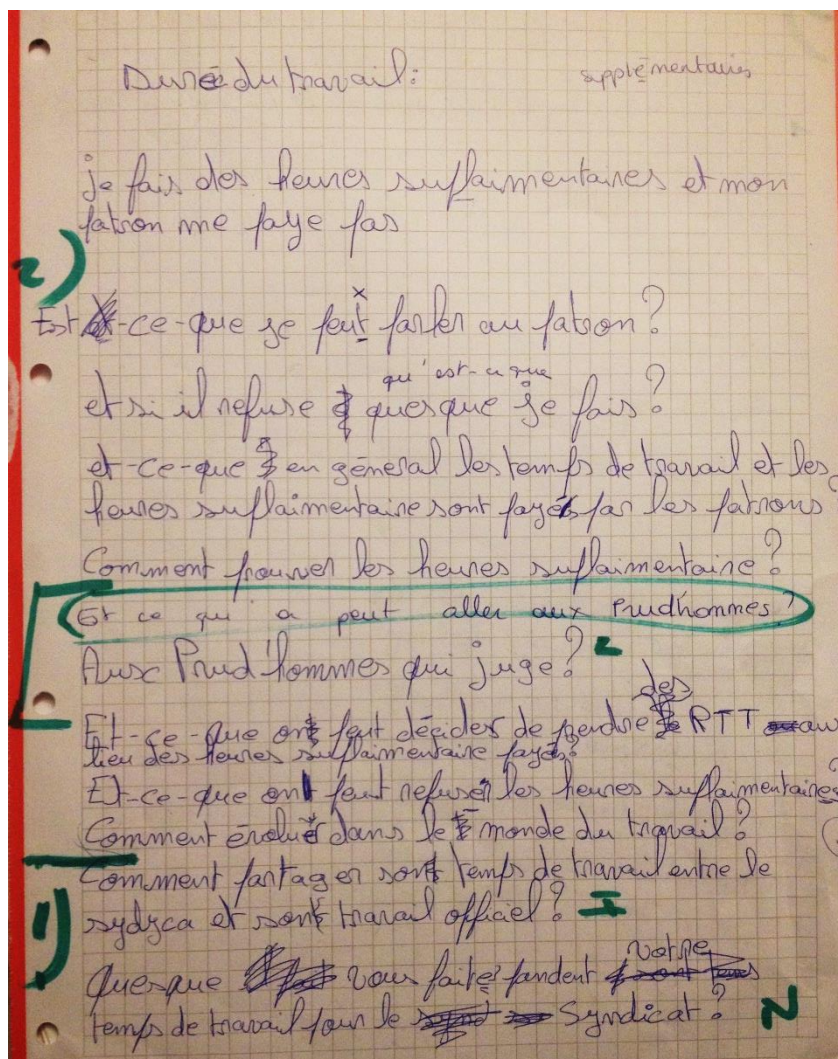


Figure 11 : Questions du groupe chargé de la durée du travail (2PAR)

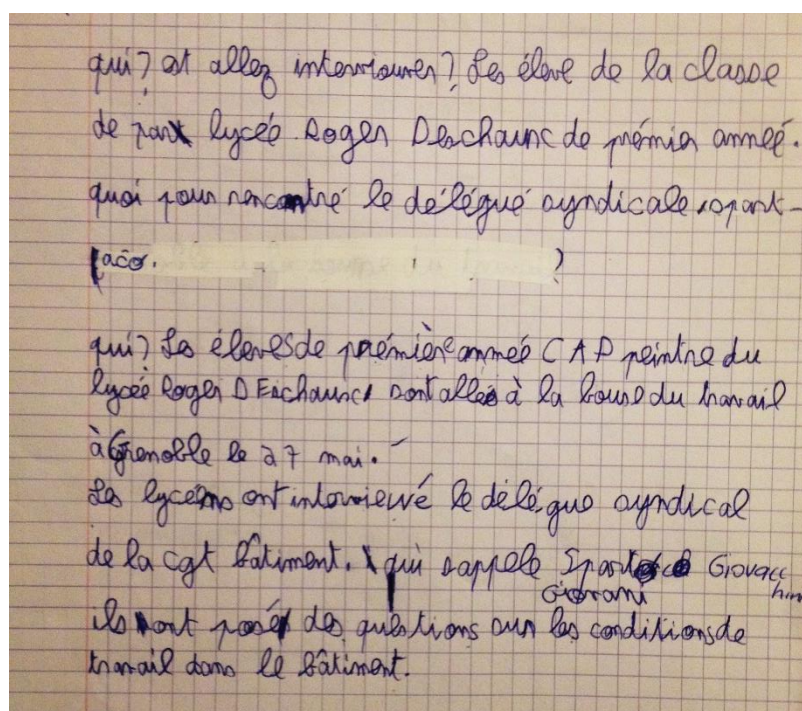
L'horizon de la rencontre et de l'enregistrement de l'interview a amené les élèves à développer des compétences en termes de structure du discours. Dans la production d'élèves (figure 11), on peut voir les annotations qui ont permis d'organiser la prise de parole : les numéros qui ordonnent les sous-thématiques et les questions, et les initiales « I » et « N » qui répartissent la parole au sein du groupe.

La pratique de l'oral a été constante, tout au long de la préparation de l'interview. En effet, les interrogations des élèves ont d'abord été énoncées oralement, lors des échanges au sein des groupes, puis transposées à l'écrit, avant d'être à nouveau oralisées. Les élèves ont pratiqué cette mise en voix, en lisant ou en mémorisant leurs questions selon leur familiarité avec l'écrit, avec une attention particulière à la phonétique et la prosodie.

Lors de la sortie à la Bourse du Travail, deux élèves ont eu la charge de l'enregistrement de l'interview et d'ambiances sonores. La conception du reportage, après l'interview, s'est effectuée en deux étapes.

D'abord, la structure globale du reportage a été introduite à partir d'une transcription adaptée de l'extrait radiophonique écouté en début de séquence, dans une approche de l'oral par le genre discursif proche du modèle développé par Dolz et Schneuwly (2009). Les élèves ont été amenés à manipuler le découpage du discours en différentes parties par un exercice sur les titres (l'introduction, le développement de différents sous-thèmes, la conclusion) (fiche 8, annexe 12).

Répartis en sous-groupe les élèves ont alors travaillé sur la réalisation d'une introduction, d'une conclusion et d'un jingle. Les éléments de contextualisation attendus dans l'introduction sont ceux de la première grille de production orale (*qui, quoi, quand, où*) auxquels s'ajoutent les thématiques abordées lors de l'interview. En guise de conclusion, il a été demandé aux élèves d'expliquer ce qu'ils avaient appris et de donner leur opinion sur le syndicalisme en tant que futur salarié.



qui? est allée interviewer? Les élève de la classe
de 1^{er} lycée Roger Deschaum de première année.
quoi pour rencontrer le délégué syndical CGT -
[sacré] ?

qui? Les élèves de première année CAP peintre du
lycée Roger Deschaum sont allés à la Bourse du Travail
à Grenoble le 27 mai.
Les lycéens ont interviewé le délégué syndical
de la CGT Bâtiment. qui s'appelle ^{ouvrier} ~~Spartaco~~ ^{Groux} ~~Groux~~
ils ont posé des questions sur les conditions de
travail dans le Bâtiment.

Figure 12 : Rédaction de l'introduction du reportage par un sous-groupe (2PAR)

La plupart des groupes ont réalisé des brouillons écrits, à l'exemple de l'introduction ci-dessus, qu'ils ont ensuite oralisés et enregistrés. En 2PAR comme en 2MAC, si le passage à l'écrit était souvent assuré par les élèves francophones scripteurs, les idées, la formulation, mais également l'oralisation et l'enregistrement ont été largement partagés. D'autres élèves, moins à l'aise à l'écrit, ont préféré faire des brouillons sonores. Dans tous

les cas, les groupes se sont enregistrés plusieurs fois, se commentant les uns les autres, pour établir la meilleure version.

3. L'activité de reformulation finale, une synthèse orale enregistrée

À l'issue des séances, de la rencontre-interview avec un délégué syndical et de la réalisation du court reportage, l'objectif final pour les élèves était de réaliser une synthèse orale enregistrée autour du syndicalisme. La rencontre avec le syndicaliste faisait office de point d'ancrage à partir duquel les élèves étaient amenés, d'une part, à mobiliser les contenus travaillés durant toute la séquence et les outils langagiers pour les exprimer, d'autre part à se positionner individuellement sur le sujet. Partant, dans la première production orale monologuée de la narration d'une expérience subjective thématique, il s'agissait d'aboutir, pour la dernière production, à un oral scolaire où les élèves se positionnent en tant que sujet producteur de connaissances disciplinaires, au niveau du contenu et de ses formes langagières. C'est bien la prise de parole des élèves en tant que « sujet scolaire » qui était visée (Jaubert, 2007).

Une seconde grille d'évaluation leur a été distribuée reprenant des critères connus au niveau du contenu – l'introduction et les éléments de contextualisation – et de la forme – articulation, volume etc (annexe 12). Au-delà de sa fonction évaluatrice, cette grille était un guide pour la réalisation de la tâche, les aidant à structurer leurs discours. La préparation (le rassemblement et la planification des idées parfois sous forme de notes), la production orale enregistrée et son auto-évaluation s'est faite en classe.

Chapitre 9. Analyse réflexive du recours à l'enregistrement vocal dans l'enseignement de l'oral monologué en histoire-géo EMC

Le distanciel imposé par le confinement nous a contraints à investir didactiquement des dispositifs de communication médiatisés, notamment l'enregistrement de vocaux sur Whatsapp. Dans ce travail nous cherchons à savoir dans **quelles mesures l'enregistrement des productions orales monologuées des élèves favorise le développement de connaissances et de compétences orales en histoire-géo-EMC des élèves allophones peu scolarisés antérieurement** ? Notre hypothèse est qu'en médiatisant, par l'enregistrement, les productions orales en continu des élèves, on favorise le processus d'appropriation d'un discours scolaire, tant au niveau de la construction de connaissances disciplinaires que des compétences linguistiques et discursives liées à la planification et la structuration d'un oral monologué. L'analyse de productions orales enregistrées, doublée des entretiens individuels réalisés auprès des élèves et des enseignants, nous a permis d'identifier le potentiel didactique de ce dispositif de médiatisation.

1. L'appropriation de connaissances et de compétences orales disciplinaires

1.1. L'émergence du sujet scolaire

Dans le cas spécifique des élèves peu scolarisés antérieurement, la principale difficulté réside pour les enseignants dans l'abstraction ou la conceptualisation propres aux méthodes et aux discours scolaires, largement influencées par l'écrit (Le Ferrec, 2008; Vigner, 2009). L'appropriation de connaissances et de compétences scolaires, dont l'institution valide l'expression, serait intrinsèquement liée à des pratiques socio-langagières spécifiques selon Jaubert (2007). Au moyen de verbalisations et de reformulations successives, le *sujet scolaire* émerge d'une *secondarisation du discours*, caractérisée au niveau de l'énonciation, de la structure globale et du lexique (Jaubert, 2007). Ces différents éléments linguistiques permettent en effet de faire converser et d'orchestrer, selon leur degré de subjectivité et d'objectivité, les différentes sources et formes de savoirs autour du syndicalisme, par lesquelles les élèves reconstruisent leurs propres connaissances. On compte parmi ces différentes « voix », celle singulière de chaque élève, celles de leurs pairs, des enseignants, du délégué syndical, mais également celles des discours médiatiques et historiques vus en classe et entendus à l'extérieur (*ibid*).

Nous nous proposons d'analyser deux productions orales initiales et finales, afin d'observer le processus de *secondarisation du discours* par lequel les élèves construisent leurs connaissances (Jaubert, 2007).

Nous avons sélectionné les productions d'élèves d'un niveau de français oral et écrit proche, afin de ne pas fausser notre analyse par un biais linguistique. L. et A n'ont jamais été scolarisés avant leur arrivée en France. Venant de la Guinée et du Mali, le français a fait partie de leur environnement socioculturel sans pour autant qu'ils ne le comprennent ou ne le parlent. Après un an en UPE2A NSA, ils ont intégré une seconde CAP Peinture, Application et Revêtement. Notons que nous ne cherchons pas à évaluer la performance des élèves. Dans la démarche de recherche qui est à la nôtre, comparer les deux productions nous permet de mieux comprendre comment ces marques langagières sont significatives d'une appropriation de connaissances et de compétences scolaires, au-delà des difficultés d'ordre linguistique.

2.2 La prise de parole monologué dans le contexte scolaire

Entre les productions initiales (annexe 9)⁷⁷ et les productions finales (annexe 10)⁷⁸ les élèves semblent être plus en maîtrise des codes attendus lors d'un oral scolaire en continu. Au-delà du niveau de langue et de la dimension plus informelle, leurs premières productions contiennent des marques du destinataire tout au long de l'énoncé, ce qui l'ancre dans une situation de communication quasiment interactive.

« Bonjour, **j'espère que tout le monde il va bien** » (L.)

Au cours de son récit sur ses mauvaises conditions de stage, A. interpelle l'auditeur par l'emploi d'un « tu » informel, mais impersonnel :

« il **te** parle mal, il **te** parle comme il veut, il **te** parle n'importe comment, même **tu** peux parler à **tes** enfants, comme ça à la maison. » (A.)

Ou tout à fait directement et personnellement :

« Bon c'est ça qui m'a choqué beaucoup à l'entreprise, **tu** vois pour moi ce que j'ai vécu comme mauvaises conditions à l'entreprise, c'était ça. » (A.)

Dans les productions finales, les marques du destinataire sont réservées aux formules de présentations et de prise de congés présentes en introduction et en conclusion.

⁷⁷ Les transcriptions et analyses complètes des productions initiales de A. et L. sont à retrouver annexe 10.

⁷⁸ Les transcriptions et analyses complètes des productions finales de A. et L. sont à retrouver annexe 11.

Celles-ci sont également plus formelles (« *Bonjour, je m'appelle L.S, je vais vous raconter* »).

2.2.1 Une mise en récit des connaissances au moyen de la double énonciation, l'exemple d'A.

<u>Introduction</u> 1)Présenter le contexte 2) Présenter le thème de votre interview	<i>Bonjour, bonjour à tous je m'appelle A. La semaine dernière jeudi, on a fait sortie avec ma classe pour aller rencontrer le délégué des syndicats Monsieur S.G pour aller poser notre question de manque de sécurité au travail.</i>
<u>Développement</u> 3)Expliquer ce que vous avez appris	<i>Il a répondu toutes nos questions, si on a des problèmes, qui a on va nous adresser pour expliquer notre problème. On a fait beaucoup d'interview. Il a tout dit, si on a des problèmes ou des conflits avec le patron, à qui on va m'adresser pour dire notre problème, qui il va nous aider beaucoup. On a dit tout. Monsieur G. nous a expliqué beaucoup de choses, pour les conditions de travail par exemple, si on a des problèmes à quelqu'un à la santé ou de manque de respect à qui on va m'adresser, on va faire comment.</i>
<u>Conclusion</u> 4) Donner votre opinion sur les syndicats	<i>Donc les syndicalistes, pour moi, ils sont très bien, parce que si on a des problèmes, il va nous aider. Soit il va nous dire où on va dire notre cas pour expliquer notre problème, ce sera très bien pour nous. Moi, ce je pense à syndicats, ils sont très bien, il nous a expliqué beaucoup de choses. Il a dit comment travailler, donc si on a des problèmes on va aller les Prud'hommes. Il nous a tout expliqué avant de quitter l'interview, à la Bourse du travail. Donc c'était le jeudi dernier avec ma classe, il a tout expliqué, il a répondu à toutes nos questions, Monsieur G. Merci de votre compréhension.</i>

Figure 13 : Transcription de la production finale d'A. formalisée dans la grille d'évaluation

Dans sa production finale (annexe 10), A. emploie un lexique spécifique au thème des conditions de travail et du syndicalisme introduits tout au long de la séquence. Différents domaines dans lesquelles les droits des salariés ne sont pas respectés (*santé, sécurité, respect*) et différents acteurs (*délégué syndical, syndicalistes, syndicats, Prud'hommes*) sont cités. Bien qu'il les nomme, il n'explique jamais vraiment leurs liens.

En effet, l'explication du rôle et du fonctionnement des syndicats pour les salariés apparait en filigrane d'un récit d'une expérience collective : la rencontre avec le délégué syndical. L'énonciateur est ainsi très présent tout au long du discours. Le « je » est employé au début pour se présenter, puis immédiatement remplacé par le « on » qui lui permet d'intégrer les autres élèves, et ainsi reconstruire la scène d'interaction avec le délégué syndical introduit dans l'énoncé par « il » ou « monsieur G. ».

Il a répondu toutes nos questions, si on a des problèmes, qui a on va nous adresser pour expliquer notre problème. On a fait beaucoup d'interview. Il a tout dit, si on a des problèmes ou des conflits avec le patron, à qui on va m'adresser pour dire notre problème, qui il va nous aider beaucoup. On a dit tout. Monsieur G.

nous a expliqué beaucoup de choses, pour les conditions de travail par exemple, si on a des problèmes à quelqu'un à la santé et au manque de respect à qui on va m'adresser, on va faire comment.

Le discours rapporté est la marque d'une *double énonciation* (Jaubert, 2007). Ce type de *secondarisation du discours* révèle que A. ne s'est pas encore approprié les connaissances transmises par le délégué syndical. Cependant, d'autres « voix » semblent davantage intégrées au sein de son schème de connaissances. Par exemple, en évoquant des éléments issus d'autres séances ou travaillés par d'autres sous-groupes (la santé, le respect), ce « on » lui permet de mettre en lien les informations données par le syndicaliste avec les multiples « voix » à l'origine de sa compréhension des enjeux, provenant des activités et les échanges en classe, sans pour autant développer ou expliquer :

« Monsieur G. nous a expliqué beaucoup de choses, pour les conditions de travail par exemple, si on a des problèmes à quelqu'un, à la santé ou demande de respect, à qui on va m'adresser, on va faire comment ».

Si l'hétéroglossie, rendue explicite, est conscientisée, elle n'est pas vraiment intégrée au sein d'une unité d'énonciation. Les différentes « voix » sont juxtaposées.

Par ailleurs, la production de A. est marquée par des répétitions d'idées et d'expressions, qui peut être le fait de l'expression en langue étrangère, mais également provenir d'un tâtonnement énonciatif entre l'explication décontextualisée et la narration contextualisée. « *On a fait beaucoup d'interview* » vient ainsi réancrer le discours dans la narration et couper court à l'explication, reprise juste après. A. semble à la recherche d'une cohérence narrative sur laquelle ancrer ses connaissances en construction. Si l'emploi du « on » plutôt que du « je » révèle une prise de distance avec son vécu singulier, celle-ci est instable. Le « on » se rapproche tantôt du nous personnel, tantôt du « on » plus impersonnel :

« si on a des problèmes ou des conflits avec le patron à qui on va m'adresser pour dire notre problème ».

De même, si la structure globale se distingue par des changements énonciatifs précis (l'introduction avec une présentation personnelle au « je », le passage au développement avec le « on » pour mener un récit objectivé, et la conclusion, annoncée par l'expression « pour moi » et le retour du « je » pour énoncer son point de vue), elle reste instable. Des éléments de narration sont réintroduits en conclusion, avec la réapparition du « il » :

« « Donc, les syndicalistes, pour moi, ils sont très bien, parce que si on a des problèmes, il va nous aider [...] Il a dit comment travailler, donc si on a des problèmes on va aller aux Prud'hommes ».

La mise en récit des connaissances apparaît comme une première étape dans le processus langagier d'appropriation de savoirs, propre au milieu scolaire, en décontextualisation et d'objectivation du discours.

2.2.2 Une synthèse explicative au moyen de l'hybride vocal, l'exemple de L.

Introduction 1) Présenter le contexte 2) Présenter le thème de votre interview	<i>Bonjour, je m'appelle L.S, je vais vous raconter des sorties des semaines dernières. Les élèves du lycée pro Roger Deschaux, première année CAP Peinture, on a sorti le 27 mai pour aller Bourse du Travail pour rencontrer délégué syndical, s'appelle, il s'appelle S. G. Il va travailler dans le bâtiment, société s'appelle CGT. On a posé beaucoup de questions.</i>
Développement 3) Expliquer ce que vous avez appris	<i>Bon, j'ai appris, ce que j'ai appris, je savais pas que illégalité, quand il arrive entre employés et employeurs on peut aller tribunal des Prud'hommes, mais maintenant j'ai appris ça. Je... je ... je sais que si il y a quelque chose qui arrive, y'a la justice, par, dans les lois, on peut aller au Prud'hommes, par exemple si le patron qui parle mal, si y a mon collègue qui est à côté qui a écrit ça, on peut aller Prud'hommes, mais j'ai pas le droit pour enregistrer son voix.</i>
Conclusion 4) Donner votre opinion sur les syndicats	<i>Syndicat c'est intéressant pour moi parce qu'il va défendre les employés. Voilà, si l'employeur parle mal ... je pense que c'est intéressant. Les syndicats, je pense que c'est intéressant. Merci de votre compréhension.</i>

Figure 14 : Transcription de la production finale de L formalisée dans la grille d'évaluation

Comme A., L. emploie un lexique spécifique, introduit et développé tout au long de la séquence (annexe 10).

Il est intéressant de noter la manière dont la structure globale de son travail n'emploie pas les mêmes procédés énonciatifs que A. En effet, les marques de l'énonciateur « je » ne sont pas réservées à la présentation personnelle en introduction et à l'expression de son opinion en conclusion. Il est employé tout au long du développement :

Bon, j'ai appris, ce que j'ai appris, je savais pas que illégalité, quand il arrive entre employés et employeurs on peut aller tribunal des Prud'hommes, mais maintenant j'ai appris cela. Je... je ... je sais que si il y a quelque chose qui arrive, y'a la justice, par, les lois, on peut aller au Prud'hommes, par exemple si le patron qui parle mal, si y a mon collègue qui est à côté qui a écrit ça, on peut aller Prud'hommes, mais j'ai pas le droit pour enregistrer son voix.

L'emploi du « je » permet de se situer en tant que sujet apprenant et sujet de savoir. Il traduit d'une part une réflexivité par rapport au processus d'apprentissage lui-même (« je ne savais pas »), et d'autre part une appropriation des connaissances « par exemple [...] je n'ai pas le droit ». En effet, l'hétéroglossie est intégrée au sein d'une unité d'énonciation. L. n'emprunte ni le discours rapporté, ni le « on » pour évoquer les différentes « voix ». Il les hiérarchise par des formulations impersonnelles qui marquent de l'objectivité : « je savais pas que illégalité, quand il arrive entre employés et employeurs »,

« il y a la justice, par les lois, on peut aller aux Prud'hommes ». Mais également par les articulateurs logiques qui assure la cohésion de son explication et permettent de mesurer les degrés d'objectivité et de subjectivité des éléments apportés : *par exemple, mais*.

Ainsi, la cohérence de cette synthèse de connaissances n'est pas d'ordre narratif, mais explicatif. La narration est réservée à l'introduction, à la description des éléments de contexte. C'est le seul moment où le « on » employé n'a pas de valeur général mais renvoie à la classe, face au « il », le délégué syndical.

*« Les élèves du lycée pro Roger Deschaux, première année CAP Peinture, **on** a sortir le 27 mai pour aller Bourse du Travail pour rencontrer délégué syndical, s'appelle, il s'appelle S.G. **il** va travailler dans le bâtiment, société s'appelle CGT. »*

La conclusion assume une opinion subjective (« *pour moi* ») qui n'est pas un retour à soi. L'expression « *il va défendre les employés* » indique une forme de problématisation de l'enjeu dans sa portée sociale. C'est un positionnement subjectif qui résulte d'un processus de construction de connaissances.

« Syndicat c'est intéressant **pour moi** parce qu'il va défendre les employés. »

Les marques langagières d'objectivation et de réflexivité semblent révélatrices du processus par lequel le sujet narrateur de connaissances devient un sujet scolaire producteur de connaissances.

2.3 Des interactions de groupe à la production orale individuelle

2.3.1 Un processus de constructions de connaissances

Par ailleurs, ce travail de synthèse de connaissances réalisé sous forme d'oral réflexif a permis aux élèves peu lecteurs-scripteurs de se constituer en sujet scolaire, indépendamment de leur « maîtrise » de l'écrit.

« Mais surtout ce côté, nous notre discipline, ce n'est pas que les disciplines, c'est les exigences scolaires, on est quand même très focalisé sur l'écrit. Et là, à ton contact je me suis aperçue que les restitutions orales c'était aussi important que l'écrit, et que pour moi ils prennent confiance et ils apprennent davantage » (Mme N., entretien 4, annexe 5)

Le processus de construction de connaissances se produit dans l'interaction orale avec les pairs, le délégué syndical, des objets de cultures et de savoirs, mais également dans une réflexivité propre à l'élaboration d'une synthèse individuelle de ses connaissances. Le développement de connaissances et de compétences orales pour les exprimer, fonctionne en interdépendance, comme le révèle A. : « *le deuxième [vocal] j'ai*

trouvé plus facile que le premier. Parce que le premier j'ai réfléchi beaucoup, je savais pas quoi dire » (entretien 10, annexe 3).

Il nous paraît donc indispensable de faire précéder les productions orales individuelles, de travaux collectifs, et plus spécifiquement, de productions orales préparées et enregistrées en sous-groupe sur la même thématique. D'une part, parce que les travaux de groupe sont l'occasion pour les élèves de manipuler leurs connaissances par le langage oral, de les verbaliser et de les reformuler, étayés par autrui. D'autre part, parce que les élèves sont amenés à discuter de la validité de leur discours scolaire, à partir des critères introduits par la grille d'auto-évaluation. C'est donc peut-être d'abord par le groupe, en appartenant et en participant à « une communauté discursive disciplinaire scolaire », que les élèves deviennent des sujets énonciateurs scolaires (Jaubert, 2007).

Selon leurs évaluations anonymes de la séquence (questionnaires, annexe 6), les élèves estiment avoir beaucoup appris sur les syndicats et le droit des salariés, notamment à travers le projet de rencontre-interview avec le délégué syndical.

2.3.2 Le développement de compétences orales scolaires

D'après les entretiens individuels que nous avons réalisés avec les élèves, au-delà des difficultés liées à la syntaxe et à la prononciation liées à toute prise de parole, la production d'une synthèse orale leur a posé des difficultés particulières du fait de sa nature monologuée et de sa visée explicative. C'est en effet une situation de communication et une posture énonciative auxquelles ils sont peu confrontés.

« Bon, si je suis seul, en train de parler, on me dit tu vas expliquer tout ce que tu as fait, par exemple pendant le stage, on devait expliquer les mauvaises conditions ou les bonnes conditions...Bon si je suis seul, je peux pas parler trop longtemps comme ça. Mais si je suis avec quelqu'un qui me demande ce que tu as vécu quoi dans le stage, est-ce que tu as trouvé que c'était intéressant, là je peux parler plus longtemps. Si je suis seul, je ne sais pas quoi dire, je ne peux pas m'exprimer beaucoup. [...] Parce que souvent je vais oublier ... je vais oublier le mot ou le truc que je dois faire. Je peux pas tout expliquer parce que souvent je suis perdu si je suis seul ... mais si je suis avec quelqu'un qui me pose la question. » (A élève, 2PAR, entretien 10, annexe 3)

Plus que la longueur, il semblerait que ce soit l'absence d'interaction et donc d'étayage qui rend l'exercice du monologue complexe, les élèves devant mobiliser leurs propres ressources linguistiques (lexique, syntaxe) et discursives (organisation). Cela implique une phrase de préparation de l'oral, en termes de recherche d'idées et d'organisation avant le passage à l'expression.

« Donner ses idées, il faut prendre le temps de bien organiser. Dans ma tête il y a plein d'éléments qui arrivent et il faut que je prenne le temps de penser. » (S. élève, 2 MAC, entretien 11, annexe 3)

En rupture avec l'interaction, le monologue a permis de mettre en évidence la fonction heuristique de la langue de scolarisation, en s'éloignant de sa dimension interactionniste. Si ce changement d'usage et donc de pratique de la langue a été source de difficultés, les élèves expriment un sentiment général de progrès à l'oral au cours de la séquence.

« Je parle mieux qu'avant [...] maintenant je peux faire des petits discours » (M.O élève 2MAC, entretien 8, annexe 3)

Travailler sur les caractéristiques langagières à partir des contenus, grâce à l'enregistrement vocal et aux grilles d'évaluation, a permis de ne pas réduire l'apprentissage de la langue de scolarisation et des genres disciplinaires, à une dimension linguistique, mais de considérer les élèves à partir de ce qu'ils ont à dire, comme des sujets énonciateurs, narrateurs et producteurs de savoirs (Anderson, 1999). La correction linguistique des productions a été externalisée en cours de FLE.

2. L'appropriation des instruments de médiatisation et de médiation pédagogique

Si l'ensemble des activités de la séquence ont permis aux élèves de manipuler par le langage de nouvelles connaissances, et ainsi participé au processus d'appropriation des pratiques langagières et cognitives scolaires, l'enregistrement vocal et les grilles d'évaluation ont eu une place spécifique au sein de notre dispositif d'enseignement de l'oral en histoire-géo-EMC.

2.1 L'instrumentation de l'enregistrement vocal et des grilles d'évaluation

L'objectif premier de l'enregistrement des productions vocales était d'en faire un instrument de médiation de l'oral, c'est-à-dire d'en faire une matière langagière matérielle, observable, analysable et malléable (Rézeau, 2002).

La prise en main de l'outil technologique enregistreur n'a posé aucune difficulté, puisque nous avons utilisé les smartphones, *Whatsapp* et sa fonction d'enregistrement vocal dont les élèves sont des utilisateurs aguerris. Cependant cette familiarité avec l'outil a peut-être été à double tranchant. Le détournement d'un *artefact* par lequel il perd sa fonction première d'usage pour devenir « outil de perception », peut apporter de la confusion pour les élèves (Rézeau, 2002). Dans le contexte scolaire, les « vocaux » ne remplacent plus les sms dans le cadre d'une conversation à distance, qui se veut interactive et instantanée. Comme l'explique Rézeau, ils ne sont plus un outil d'usage, mais de

perception. Ils sont plus un moyen de communication qu'un instrument d'apprentissage d'un genre de discours scolaire, monologué et préparé en amont.

Si les premiers vocaux, réalisés sans consigne de forme, comportaient effectivement des marques du destinataire (« tu ») et de certaines formulations informelles, caractéristiques d'un discours interactif à distance, les productions finales en sont exemptes. Cela laisse penser que les élèves ont bien identifié « la médiatisation » de l'enregistrement vocal, c'est-à-dire le changement de fonction opérée par la situation de communication scolaire dans lequel il est utilisé (Peraya, 2010; Rézeau, 2002).

Les élèves ont utilisé les deux potentialités didactiques de l'enregistrement vocal pour réaliser leurs productions orales finales à savoir, l'écoute et le réenregistrement.

La possibilité de s'écouter a favorisé une conscience langagière chez les élèves :

« Le fait de m'enregistrer, ça m'a aidé. Je réécoute. Je vois quel mot est bizarre je réfléchis pour parler mieux. » (A. 2PAR, entretien 10, annexe 3)

Cette conscience langagière semble aussi s'être développée à l'écoute des productions orales des pairs. En effet, les vocaux étant adressés à l'ensemble du groupe, les élèves ont mis en dialogue leur production avec celles des autres, que ce soit au point de vue du contenu et ou de la forme.

« Je me suis réécouté, j'ai écouté tous les vocaux du groupe. C'est très intéressant, écouter les idées des autres, j'ai vu mon défaut, les défauts des gens. Chacun a compris à sa manière, j'ai pu analyser. » (S. 2MAC, entretien 11, annexe 3)

Le fait de pouvoir se réenregistrer après s'être écouté permet de produire un discours avec une attention particulière portée sur les éléments à améliorer. Ces brouillons sonores sont des traces du processus de verbalisation-reformulation caractéristique de la pratique langagière et cognitive de l'appropriation de connaissances (Jaubert, 2007; Verdelhan-Bourgade, 2002).

« L'enregistrement ça m'ai aidé beaucoup. J'ai écouté. Et je répète. J'ai écouté mon premier audio, je répète, je refais encore. Je doute que vous compreniez. Est-ce que j'ai mis les mots au bon endroit ? » (MO. 2MAC, entretien 8, annexe 3)

« L'instrumentation » de l'enregistrement a été croissante entre la production initiale et finale. Si pour la première production, les élèves se sont souvent enregistrés qu'une fois, la production finale a fait l'objet de brouillons sonores pour la majorité (Rézeau, 2002) .

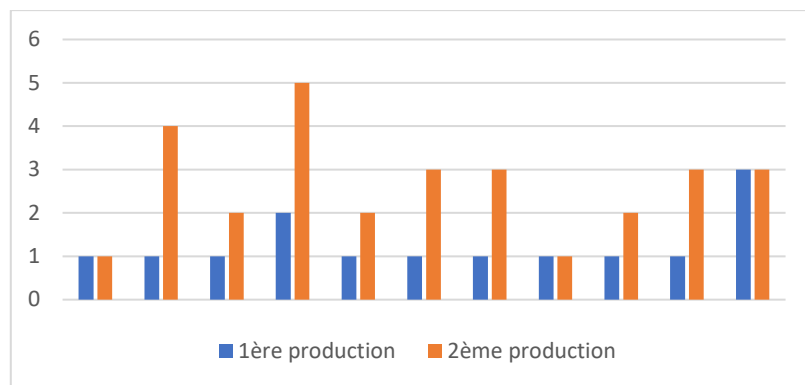


Figure 15 : Nombre d'enregistrements effectués par élèves pour chacune de leurs productions

Pour autant, si l'écoute n'est pas accompagnée, elle ne permet pas nécessairement d'entrer dans une pratique de construction de connaissances. L'attention des élèves ne se portera que sur les éléments linguistiques qu'ils sont capables d'identifier, et qui d'après nos entretiens, concernent la syntaxe et la prononciation. Or, du fait de ses caractéristiques scolaires spécifiques, la dimension discursive risque d'être absente de cette analyse. C'est pourquoi, la grille d'évaluation nous paraît indispensable pour assurer une médiation pédagogique. Elle permet d'orienter pédagogiquement « l'instrumentation » de l'enregistrement vocal, en développant une écoute sélective, et ainsi de soutenir tous les élèves, quelque soient leurs acquis antérieurs, dans leurs apprentissages (Rézeau, 2002).

Critères d'évaluation	Auto-évaluation	Evaluation
L'ORGANISATION		
1. Présenter le contexte		
- qui ? <i>le syndicat</i>	✓	×
- quoi ? <i>un interview</i>	✓	×
- où ? <i>la bourse de travail</i>	✓	×
- quand ? <i>hier à 13h 30</i>	✓	×
2. Présenter le thème de votre interview	✓	×
3. Expliquer ce que vous avez appris	✓	×
4. Donner votre opinion sur les syndicats	✓	×
LA FORME		
Volume		
Parler assez fort	✓	×
Articuler		
Prononcer clairement	✓	×
Vitesse		
Ne pas parler trop vite	✓	×
<i>⚠ employés ≠ employeurs</i>		
<i>16/20</i>		

Figure 16 : Grille d'évaluation de MO. (2MAC)

Comme le montrent les différentes annotations sur cette grille, à chaque étape du processus de réalisation de la production finale, elle joue un rôle différent :

- à l'étape de préparation, elle est un support qui fait office de canevas, comme en témoignent les notes prises par M.O dans la marge. Comme l'explique I., élève de 2PAR : « *Pour parler en audio, on doit expliquer, avec la grille pour organiser les idées* » (entretien 7, annexe 3)
- à l'étape des brouillons sonores et de l'enregistrement final, elle accompagne les réécoutes réflexives, et fait office d'évaluation formative. M.O a passé en revue et coché les critères remplis.
- à l'étape du rendu final, elle a une fonction d'évaluation sommative réalisée par l'enseignant.

C'est bien la grille de préparation, d'écoute et d'évaluation, qui fait de la médiatisation de la voix, un instrument de médiation pédagogique.

2.2 Autonomie et émancipation des sujets apprenants

2.2.1 Produire des connaissances en autonomie

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage dominé par l'écrit, nous avons constaté que le travail en autonomie des élèves peu lecteurs-scripteurs, qui plus est, en découverte de la culture scolaire et de ses implicites (la compréhension des attentes formulées dans les consignes), est difficile à mettre en place. Les travaux de productions de connaissances étant le plus souvent écrits, les enseignants échangent d'abord avec les élèves pour faire émerger et exprimer à l'oral les idées avant le passage à l'écrit. Pour les peu lecteurs-scripteurs, les enseignants ont recours, dans la limite du temps disponible, à la dictée à l'adulte. Selon, Mme A. elle permet « *de leur montrer qu'ils ont des idées, [qu'] après c'est juste une question d'écriture* » (entretien 3, annexe 4). Bien qu'elle valorise les connaissances des élèves en levant l'obstacle du code écrit, cette démarche, extrêmement chronophage, rend les élèves dépendants de l'assistance d'un tiers.

Or, pour Mme N. avec qui nous avons expérimenté ce dispositif, le recours à l'enregistrement vocal a justement permis de rendre les élèves autonomes dans le mode de matérialisation de leurs connaissances, et *in fine* dans le processus de production de savoir, puisqu'ils en ont la maîtrise :

« [...] cette fameuse dictée à l'adulte demande un besoin humain. Là à la limite, il le fait seul et après tu reprends avec lui, moi ça me permet d'aller voir quelqu'un d'autre. [...] C'est un support donc je vais davantage me servir, parce que ça libère du temps pour le professeur, et je trouve vraiment que ça les stimule, ça libère la parole, et ça leur donne confiance, par ce que comme tu dis « j'ai des choses à dire » et ça va faciliter à mon avis l'apprentissage, la production écrite. » (entretien 4, annexe 5)

Si l'enregistrement vocal est une modalité de mise en autonomie des élèves peu lecteurs scripteurs par l'enseignant, il est également un levier de prise d'autonomie par les élèves eux-mêmes. En effet, le fait de pouvoir se ré-enregistrer permet aux élèves de maîtriser la manière dont ils se construisent par le langage aux yeux des autres. En sélectionnant parmi leurs brouillons sonores, la production qu'ils estiment la plus aboutie, ils choisissent l'énoncé, dans cette langue étrangère et ce discours scolaire, dans lequel ils se reconnaissent le plus et qui se rapproche le mieux de la représentation d'énonciateur qu'ils ont d'eux-mêmes. Au-delà des « fautes », cet écart entre ce qu'il veut dire et la manière dont les autres le comprennent est cœur de l'insécurité linguistique de M.O élève de 2MAC :

« Je voudrais parler correctement en français. Même y a des fautes, je m'en fiche, mais si tu es dans un pays, il faut que tu parles bien, que les gens t'entendent bien [...] Je connais quelque chose dans ma tête, si je veux le dire en français, je me bloque, pour expliquer, pour que les gens puissent comprendre facilement. » (entretien 8, annexe 3)

2.2.2 Un mode d'expression moins confrontant

Si la possibilité de réenregistrer a dédramatisé la prise de parole, sa dimension individuelle a favorisé l'expression orale de certains élèves qui, comme I., craignent de parler devant le groupe : « Souvent moi je ne te parle pas beaucoup quand on est nombreux. J'ai peur. Mais quand on était à la radio et là-bas. Je m'exprime. J'ai bien progressé » (I., 2PAR, Entretien 7, annexe 3) .

N. explique que ses camarades ont été étonnés en écoutant son vocal « B. il m'a dit que je parle mieux au téléphone » (N.2PAR, entretien 6, annexe3). Les interactions courtes étant la norme dans les cours dialogués, nous avons découvert les capacités discursives de certains élèves particulièrement réservés. Aborder l'oral continu par le biais de l'enregistrement pourrait ainsi être une étape transitoire vers la pratique de présentations orales devant la classe.

2.2.3 Inspirer de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les élèves

Si, lors de la première production, certains élèves avaient du mal à trouver leurs idées, faute d'interaction, ils se sont révélés beaucoup plus autonomes dans la réalisation de la production finale. On peut penser que cela résulte de la conjonction de plusieurs facteurs : des attentes scolaires mieux comprises, une connaissance de la thématique plus approfondie, des compétences orales liées aux activités de verbalisation-reformulation en sous-groupe. S'ajoute à cela une meilleure maîtrise des instruments, non pas en termes techniques, mais méthodologiques. La mise à distance de leur production orale par l'enregistrement et la grille critériée ont favorisé la réflexivité des élèves. En effet, les brouillons sonores révèlent une production de connaissances qui s'effectuent grâce à la mise en dialogue de leurs enregistrements successifs par le biais de la grille critériée.

Enfin, certains élèves ont durablement intégré l'enregistrement sonore dans leurs stratégies d'apprentissage. M.O élève de 2MAC explique avoir téléchargé une application d'enregistrement vocal, non liée à *Whatsapp*, sans fonction de communication, à des fins purement d'apprentissage.

« J'ai téléchargé un enregistrement sur mon téléphone. Je fais tout seul. Si je veux dire quelque chose, je dis tout seul, j'enregistre et après je réécoute. [...] ça me permet de progresser à mon niveau de français. » (entretien 8, annexe 3)

Jugeant l'expression orale en continu et à fonction explicative, utile dans d'autres contextes, il se met en situation de communication, s'enregistre, se réécoute, se réenregistre...

« Par exemple [...] si il y a une autre demande qui est venue, alors que tu peux pas parler même une minute, c'est difficile. Alors je m'entraîne tout seul. Si je veux dire quelque chose, par exemple si je veux sortir, aller dans le train, les gens que je connais pas, il faut que je parle. » (entretien 8, annexe 3)

Ces différents résultats nous laissent penser qu'en développant la confiance des élèves en leurs propres capacités orales et scolaires, ce dispositif a favorisé leur apprentissage et leur prise d'autonomie.

3. Difficultés et limites du dispositif

Lors de la mise en œuvre de notre dispositif, nous avons rencontré certaines difficultés et identifié plusieurs limites.

3.1 Contexte d'enseignement, situation de communication scolaire et médiatisation didactique

L'appropriation de la situation de communication par les élèves est indispensable à la réalisation d'une tâche scolaire de production orale (Dolz & Schneuwly, 2009; Lafontaine, 2016). Pour certains didacticiens de l'oral, elle nécessite d'inscrire la production orale dans « un projet de communication » (Dolz & Schneuwly, 2009). En effet, pour ces chercheurs, c'est en donnant un objectif fonctionnel, hors du cadre scolaire, à la production orale, qu'elle prendrait sens. Dans ces modèles didactiques de reproduction d'un genre discursif, définir l'intention de communication revient à présenter « le produit attendu » (Lafontaine, 2016). Bien que nous n'ayons pas choisi de suivre une telle démarche, nous nous sommes heurtés à ces deux composantes de la représentation des élèves de la situation de communication et, *in fine*, de la tâche à accomplir : l'intention de communication et le genre discursif.

La compréhension des attendus de la production initiale a posé moins de difficultés à la classe de 2MAC que de 2PAR. En effet, aucun élève ne se jetaient à l'eau. Ayant appris par l'intermédiaire d'une autre enseignante d'anglais qu'ils étaient perdus sur « ce qu'il fallait faire », nous avons décidé d'envoyer un « modèle » c'est-à-dire une production d'un élève de 2MAC. Cela a tout de suite débloqué la situation.

Bien qu'une différence de niveau existe entre les deux classes, elle ne suffit pas à expliquer cet écart, d'autant plus que la thématique avait été mieux posée avec les élèves en 2PAR qui, contrairement aux 2MAC, ont réalisé les activités de conception-verbalisation avant leur prise de parole. D'après nous, c'est le contexte de confinement qui aurait influencé la lisibilité de cette situation de communication scolaire médiatisée par les élèves. Pour les 2MAC, nous avons présenté le recours à Whatsapp et à l'enregistrement vocal comme un moyen de communication de l'enseignement à distance, remplaçant l'interaction en classe. Il n'a été institué en instrument didactique qu'au moment de l'introduction de la grille critériée et de l'auto-évaluation, au retour en classe. Pour les 2PAR, la production initiale a été donnée en devoir maison, en dehors du confinement. Les cours ayant repris en présentiel, *Whatsapp* et ses vocaux passaient d'une situation de communication médiatisée, par nécessité, à une situation didactique instrumentée, inédite. N'ayant pas anticipé l'influence du contexte d'enseignement (distanciel ou présentiel) sur la représentation que les élèves se feraient de la situation de communication scolaire, et *in fine*, de la tâche à accomplir, nous n'avons pas adapté nos explications de la tâche. Ce qui leur été demandé implicitement était de transformer ce mode de communication familier,

en un instrument didactique sans en connaître les objectifs. En effet, expliciter le rôle didactique de l'enregistrement vocal dans ce nouveau contexte aurait été nécessaire et nous auriez probablement menés à aborder les compétences orales attendues en histoire-géo.

3.2 Une intention de communication conditionnée par les attentes scolaires

Malgré l'absence de *projet de communication*, les productions orales révèlent une adéquation entre l'intention de communication des élèves et les attendus scolaires. La plupart ont trouvé du sens dans cette situation de communication scolaire n'ayant d'autres fins que la production langagière de connaissances disciplinaires. Pour autant, le besoin de d'exemples, exprimés précédemment, révèle l'incertitude des élèves quant aux attentes scolaires. Pour S. élève en 2MAC, elle est sa principale difficulté scolaire :

« Pour chercher des idées, mais... ça c'est un peu difficile parce que ce qu'on pense, alors que... ce que vous voulez qu'on dise, c'est pas cela qu'on pense. Des fois j'ai pensé quelque chose alors que vous avez même pas voulu qu'on parle de ça. » (entretien 11, annexe 3)

Cela nous interpelle donc sur les moyens didactiques à mettre en œuvre pour soutenir spécifiquement les élèves peu scolarisés antérieurement dans la construction de sens des activités scolaires. Si, l'objet du FLSco est de permettre aux élèves de maîtriser, pour ne plus les subir, les codes scolaires, il paraît peu pertinent de les y soustraire en allant puiser du sens dans des usages fonctionnels extérieurs, non-liés à la production de connaissances. Toutefois, si le *projet de communication* est envisagé comme la diffusion des connaissances des élèves, il pourrait peut-être permettre d'intégrer les productions enregistrées comme des exercices intermédiaires, tout en leur conférant un objectif et un enjeu plus concrets.

3.3 Le projet d'interview-reportage, un fil rouge mal intégré au dispositif

Initialement, notre projet radiophonique devait être le fil rouge de notre séquence permettant d'articuler les différentes composantes des compétences orales ciblées et la thématique disciplinaire L'interview devait aboutir à une forme de diffusion, celle du reportage ou de l'émission. Or, le confinement, les adaptations successives du projet nous ont amenées à revoir la place de ce projet au sein de la séquence, en fonction des objectifs pédagogiques, des besoins des élèves et du temps imparti.

Bien que nous ayons sauvegardé la partie interview de la rencontre avec le syndicaliste, son exploitation pédagogique a été très succincte faute de temps.

Par ailleurs, l'expérience d'enregistrement et de manipulation des outils techniques est l'aspect du dispositif à propos duquel les élèves ont été les plus critiques. Plus qu'un manque d'intérêt⁷⁹, c'est sans doute l'accès inégal à l'expérience de technique radio qui explique ce retour. Si le nombre d'élèves responsables de la prise de son lors de l'interview était limité, il aurait sans doute fallu intégrer davantage de manipulation en amont et en aval de l'interview, au cours de la séquence.

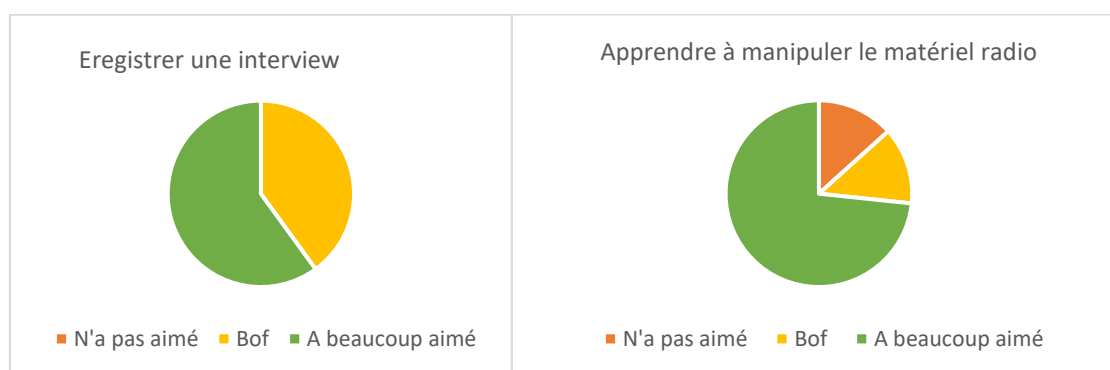


Figure 17 Evaluation de la séquence sur le syndicalisme par les élèves⁸⁰

Ainsi bien que le projet d'interview et de reportage ait joué un rôle dans le déroulement de notre séquence, notamment au niveau de l'entrée thématique par la compréhension orale, et de l'analyse discursive de l'organisation d'un discours oral journalistique, son intégration au sein du dispositif didactique n'était pas aboutie. Il est difficile de savoir si ce détour par un genre oral formel non scolaire a eu des effets de transfert sur l'appréhension de l'organisation de leur oral monologué.

3.4 La production orale des connaissances : un contournement ou un détour pour aller vers l'écrit ?

Travailler la production de connaissances à travers l'oral visait d'une part, à préparer les élèves aux exigences de l'examen oral du CCF d'histoire-géographie-EMC, et d'autre part à permettre aux élèves peu lecteurs-scripteurs de s'instituer en sujet scolaire, sans que l'écrit soit une entrave. L'évaluation des productions finales des élèves laisse penser que l'écrit n'est effectivement pas la seule porte d'entrée par laquelle enseigner et apprendre les ressorts de l'oral scriptural.

⁷⁹ Au cours d'autres projets radio effectués pendant le stage, les élèves se sont montrés très volontaires, allant même jusqu'à participer pendant leur temps de pause, le midi. I. en 2PAR aimerait faire d'autres rencontres-interviews, avec des patrons d'entreprises par exemple (entretien 7, annexe 3)

⁸⁰ Issu du questionnaire (annexe 6)

En en restant là, on peut y voir une stratégie d'évitement qui s'appuie sur les forces des élèves à l'oral, en perdant de vue leurs besoins spécifiques à l'écrit. Pourtant les compétences scripturales développées à l'oral par les élèves en termes de structure discursive, de positionnement énonciatif et d'objectivation du discours pourraient faire l'objet d'un transfert à l'écrit, comme le suggère Nonnon (2011, 188) :

« Comme objet d'apprentissage, l'oral apparaît comme une condition d'accès à la lecture et l'écriture (qui supposent la pratique d'un langage explicite et décontextualisé, dont les significations échappent au contexte immédiat partagé), mais aussi d'accès à une pensée structurée et consciente d'elle-même ; son importance est aussi affirmée comme outil pour tous les apprentissages disciplinaires, pour lesquels les débats (scientifique, littéraire...) et la confrontation des points de vue sont valorisés, ainsi que les processus de représentation et de verbalisation. »

Selon Mme N. la qualité des productions écrites des élèves au Delf blanc n'est pas sans lien avec l'ensemble du travail effectué lors de la séquence :

« [le passage par l'enregistrement] j'ai l'impression que c'est plus productif pour eux, je trouve qu'ils arrivent davantage après à écrire et à structurer ce qu'ils écrivent. » (entretien 4, annexe 5)

Cependant, en l'absence d'activité de production écrite spécifique, il nous est impossible d'évaluer le potentiel médiateur de notre dispositif.

Conclusion

Mon ambition initiale pour le stage, était d'élaborer des outils de FLSco transférables aux enseignants en lettres-histoire, faisant face à un public d'élèves allophones et éloignés de l'écrit et de la culture scolaire. Le résultat est une séquence pédagogique de 10h, bien trop touffue pour être clé en main.

Néanmoins, en se focalisant sur le recours à l'enregistrement vocal dans une didactique de l'oral, intégrée à l'enseignement en histoire-géographie, ce travail m'a permis d'ouvrir quelques champs de réflexions qui, j'espère, inspireront d'autres enseignants.

Notre recherche tient de l'exploration plutôt que de la démonstration. Nos données terrain, notamment les productions orales des élèves, sont trop limitées pour conclure au fonctionnement de la dimension langagière du processus de constructions de connaissances. En revanche, elle permet de montrer que les difficultés d'accès à la production de connaissances, d'ordre linguistique ou scriptural, des élèves peu lecteurs-scripteurs, peuvent être contournées en abordant le discours scolaire sous sa forme orale.

Tout laisse penser, d'ailleurs, que les compétences scripturales orales développées par les élèves pourraient faire l'objet d'un transfert à l'écrit. En effet, la méthodologie de production d'un oral continu, ses étapes de préparation et de brouillons, ainsi que ses caractéristiques discursives liées à l'énonciation et à l'organisation des idées sont valables pour la production d'un écrit réflexif. Néanmoins, cet aspect n'a pu être vérifié et pourrait faire l'objet d'une recherche approfondie.

L'observation du déroulement des séances, l'analyse des productions des élèves, et les entretiens semblent vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enregistrement des productions orales a participé, conjointement avec l'ensemble des activités de la séquence à l'appropriation de connaissances et de compétences des élèves. L'enregistrement vocal accompagné de la grille critériée a favorisé la prise de conscience langagière des élèves, et *in fine* l'émergence d'une posture de réflexivité par rapport à leurs connaissances et à leurs compétences langagières.

Enfin, ce travail de recherche-action a souligné le lien fondamental qui lie un sujet énonciateur à son objet d'énonciation. Ces élèves, quasiment tous adultes, doivent être

considérés à la hauteur de leurs expériences, connaissances et réflexions. Soutenir le processus d'énonciation par lequel les élèves s'instituent en sujet scolaire, ne passe pas uniquement par des instruments didactiques. Le choix des thématiques disciplinaires abordées, la place consacrée aux interactions entre pairs, et la légitimation de l'oral comme moyen de production de connaissances sont primordiaux. Relativement à notre thème, le syndicalisme, les enseignants ont appris des élèves, concernant leurs conditions de stage.

Au terme de ce mémoire, il me semble être passée par les mêmes processus langagiers de construction de connaissances que les élèves. La collaboration avec les enseignants, le partage d'objectifs communs, l'échange de pratiques pédagogiques et d'approches didactiques, les lectures théoriques, m'ont initiée à cette *communauté discursive en didactique du FLSco*.

Plutôt qu'une boîte à outils, le FLSco me semble être une pratique didactique de l'interdisciplinarité, qui ne peut se passer de collaborations humaines. Aussi, les liens entre enseignements en FLES-alphabétisation et enseignements ordinaires disciplinaires gagneraient sans doute à s'envisager de manière plus structurelle. Sur le terrain, face aux enjeux d'enseignement et d'apprentissage posés par la scolarisation de ces élèves, de nouvelles formes d'accompagnement et de dispositifs s'imaginent déjà.

« Un CAP en 3 ans ce serait vraiment l'idéal. On voit bien la MLDS ou l'UPE2A, les élèves en ont besoin, mais ce n'est pas suffisant pour suivre un cursus classique, surtout pour des NSA. Quelques heures de FLE. Tu vois bien c'est disséminé, après ça manque de cohérence, de lien. [...] Je pense que ce serait vraiment un super projet pédagogique de créer cette année où il y aurait des profs de FLE et des profs de discipline. Vraiment, ce serait autre chose. » (Mme N., Entretien 4, Annexe 5)

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques

- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.
- Armagnague, M. (2021). La méritocratie face à l' « indisponibilité scolaire » : L'école des enfants migrants. In (dir) Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C [et al.], *Les enfants migrants à l'école* (p. 171-189). Lormont : Le Bord de l'eau
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M., & Oller, A.-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : Des producteurs de "scolarités contraintes". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 147-172. Repéré sur : <https://journals.openedition.org/cres/4104>
- Armagnague, M., & Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. *Emulations - Revue de sciences sociales*, 29, 73-89. <https://doi.org/10.14428/emulations.029.06>
- Avrilier, M., & Cornu, G. (2015). Entrer dans la langue par les disciplines non linguistiques : L'exemple des sciences. In G. Cherqui & F. Peutot, *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones* (p. 143-156). Paris : Hachette français langue étrangère.
- Barnier, G. (2005). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM Aix-Marseille. Repéré sur : <http://ekladata.com/NzUdKIrZMry9JVz6wSMN-wmUHWa.pdf>
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, 189-200. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3838>
- Beacco, J.-C. (2015). Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 147-157. <https://doi.org/10.4000/ries.4521>
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). « Français parlé—Oral spontané ». Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, IV(2), 21. <https://doi.org/10.3917/rfla.042.0021>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, Vol. XXI N° 3, 8-20. <https://doi.org/10.4000/aplut.4276>
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Adam, J.-M. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

- Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Chiss, J.-L. (2006). Le français langue seconde en France : Aspects institutionnels et didactiques. In V. Castellotti & H. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (p. 103-110). Paris : L'Harmattan.
- Claudiel, C., & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *SHS Web of Conferences*, 27, 07005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005>
- Cortier, C. (2003). « *FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires)* ». Editions modulaires européennes & InterCommunications. Repéré sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03084209>
- Cuq, J.-P., & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : Un concept victime de son succès ? In M. Verdelhan-Bourgade, *Le français langue seconde : Un concept de pratiques en évolution* (p. 11-28). De Boeck Supérieur. Repéré sur : <https://www.cairn.info/le-francais-langue-seconde--9782804155247-page-11.htm>
- Dabène, M., & Ducancel, G. (1997). Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 3-10. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2206>
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In N. Auger & J.-L. Chiss, *Immigration, école et didactique du français* (p. 23-58). Paris : Didier.
- Dias, C. M. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 197(1), 43-60. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2020-1-page-43.htm>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (4e éd). ESF éd.
- Dolz-Mestre, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37. Repéré sur: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>
- Freire, P. (1976). L'alphabétisation et le rêve possible. *Perspectives*, 5/2, 70-73. Repéré sur : <https://www.bibliofreire.org/lalphabetisation-et-le-reve-possible/>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Régnier, Trad.). Ramonville Saint-Agne : Éd. Érès.
- Garcia-Deban, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit
- Gouyer, H. (2016). Délivrance d'une autorisation de travail aux mineurs et jeunes majeurs étrangers confiés à l'ASE - Argumentaire juridique. *Journal du droit des jeunes*, N° 358-359-360(8), 43-48. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2016-8-page-43.htm>
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : Une question pour la didactique du français ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 112-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idees économiques et sociales*, N° 166(4), 6-14. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>
- Klein, C., & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* [Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale]. Repéré sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000287.pdf>
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : Des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, N° 195(4), 37-46. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-37.htm>
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* (Nouv. éd.). Presses universitaires de Lyon.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, n°177(2), 55-64. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-55.htm>
- Larose, F., & Grenon, V. (2014). Chapitre 13. Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au cœur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. *Culture Communication*, 253-273. Repéré sur : <https://www.cairn.info/la-mediatisation-de-la-formation-et-de-l-apprentis-9782804189136-page-253.htm>
- Le Ferrec, L. (2008). Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. In N. Auger & J.-L. Chiss, *Immigration, école et didactique du français* (p.101-145). Paris : Didier.
- Lemaire, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français aujourd'hui*, n° 164(1), 21-32. Repéré sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-21.htm>
- Lemaire, E. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : Quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Les cahiers du GEPE*, 5. Repéré sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2429>

- Macaire, D. (2012). Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement. In Muriel Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures: enjeux de formation par la recherche action* (p. 113-124). Encrage éd. 78-2-36058-016-3. hal 00580541v2
- Miniac, C. B. (2015). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation : Entretien avec Daniel Peraya. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 102-111. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.61>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In V. Liquète (Éd.), *Médiations* (p. 33-48). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14730>
- Raynal, F., Rieunier, A., & Postic, M. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASP. La revue du GERAS*, 35-36, 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In N. Auger & J.-L. Chiss, *Immigration, école et didactique du français* (p. 64-100). Paris : Didier.
- Thullier, J. (2008). Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 42(2), 69-82
- Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*, N° 2, Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Verdelhan, M., Maurer, B., & Durand, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation : Vers une didactique spécifique. *Tréma*, 15-16, 147-157. <https://doi.org/10.4000/trema.1758>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Education.
- Vigner, G. (2011). La maîtrise de la langue : Une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, n°173(2), 21-32.

Documents de référence institutionnels

Aase, L., Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Fleming, M., Maradan, O., Ongstad, S., & Pieper, I. (2009). *Langue(s) de scolarisation*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Repéré sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239>

Beacco, J.-C. (2010). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : Une démarche et des points de référence*. Langues de l'éducation, langues pour l'éducation. Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. 15/04/2021

Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., & Vollmer, H. (2010). *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Conseil de l'Europe. Repéré sur : <https://rm.coe.int/16805a0c1c>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les éditions Didier. Repéré sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Textes légaux et documents administratifs

Organisation des Nations Unies. *Convention internationale des droits de l'enfant*. Repérée sur <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx> le 15 juillet 2021

Ministères de la Justice, des Solidarités et de la Santé, de l'Intérieur & de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales. (2019). *Guide de bonnes pratiques en matière d'évaluation de la minorité et de l'isolement des personnes se déclarant mineures et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille*. Repéré sur : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-de-bonnes-pratiques-en-matiere-d-evaluation-de-la_minorite-et-de-l-isolement.pdf

Ministère de l'Education Nationale. *Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002*. Repérée sur <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm> le 13 juillet 2021

Ministère de l'Education Nationale. *Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002*. Repérée sur <https://www.gisti.org/spip.php?article1157> le 10 juillet 2021

Ministère de l'Education Nationale. *Circulaire 2002-102 du 25 avril 2002*. Repérée sur <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm> le 9 juillet 2021

Ministère de l'Education Nationale. *Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012*. Repérée sur <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> le 13 juillet 2021

Ministère de l'Education Nationale. *Circulaire 2012-143 du 2 octobre 2012*. Repérée sur <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm> le 13 juillet 2021

Ministères de l'Intérieur, de l'Education Nationale, d'Enseignement Supérieur et Recherche, des Affaires Sociales, Santé et Droits des Femmes. *Circulaire interministérielle 2016-01 du 29 janvier 2016*. Repérée sur <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/40501> le 10 juillet 2021

Mission Mineurs Non Accompagnés. Ministère de la Justice. *Rapports d'activités annuels de 2014 à 2019*. Repérés sur : <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/rapports-dactivite-29333.html> le 25 juillet 2021

Ministère de l'immigration. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Immigration/L-immigration-familiale/Le-sejour-des-mineurs-etrangers/La-delivrance-d-un-titre-de-sejour-aux-jeunes-majeurs-entres-mineurs-en-France>. Consulté le 7 juillet 2021

Ministère de l'Education Nationale. *Socle commun de connaissances et de compétences et de culture*. Repéré sur : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Journal Officiel n°0294 du 20 décembre 2018 texte n° 50. Repéré sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2018/12/20/0294> le 20 juillet 2021

Sitographie

CASNAV de Grenoble. <https://casnav.web.ac-grenoble.fr/> consulté le 25 juillet 2021

InfoMIE. <https://www.infomie.net/> consulté le 11 juillet 2021

Lire et écrire. <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation#Notre-vision-de-l-alphabetisation> consulté le 20 août 2021

Lycée Polyvalent Roger Deschaux. <http://www.deschaux.com/> consulté le 25 juillet 2021

Sigles et abréviations utilisés

2PAR : Seconde Peintre, Applicateur et Revêtement (la première année du CAP)

2MAC : Seconde Maçon (la première année du CAP)

APT : Autorisation provisoire de travail

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

DREETS : Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités

DPJJ : Direction de la protection judiciaire de la jeunesse

DSDEN : Direction des services départementaux de l'Education Nationale

CAP : Certificat d'aptitudes professionnel

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

CECRL : Cadre européen de CESIFEM : Centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants

CFA : Centre de formation d'apprentis

CCF : Contrôle en Cours de Formation

CIO : Centre d'information et d'orientation

CLA : Classe d'accueil

CLIN : Classe d'initiation

EANA : Elèves allophones nouvellement arrivés

EMC : Education morale et civique

FLE : Français langue étrangère

FLES : Français langue étrangère et seconde

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

HG : Histoire-géographie

Histoire-géo : Histoire-géographie

MGIEEN : Mission générale d'insertion de l'éducation nationale

MIE : Mineur(s) isolé(s) étranger(s)

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

MMNA : Mission mineurs non-accompagnés

MNA : Mineur(s) non-accompagné(s)

PSA : Peu scolarisés antérieurement

NSA : Non-scolarisés antérieurement

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Figure 1 : Évolution du nombre de mineurs isolés confiés à l'ASE sur décision judiciaire	13
Figure 2 : Nombre de mineurs non-accompagnés par tranche d'âge, sur l'ensemble du territoire..	14
Figure 3 : Langues parlées et/écrites des élèves dont le français n'est pas langue première	25
Figure 4 : Pays d'origine des élèves.....	25
Figure 5 : Parcours scolaires des élèves allophones avant leur arrivée en CAP	26
Figure 6 Schématisation du cycle de la recherche-action d'après Susman (1983)	29
Figure 7 : Approche de l'acquisition de la maîtrise d'un genre dans le cadre du curriculum (Hammond, 2001).....	58
Figure 8 : L'enregistrement vocal au sein d'un dispositif d'enseignement de l'oral en EMC, en contexte de FLS.....	72
Figure 9 : Photographie du cortège du 1 ^{er} mai 2021 à Grenoble utilisée comme document déclencheur.....	73
Figure 10 : Les exemples de mauvaises conditions de travail de la classe de 2PAR.....	75
Figure 11 : Questions du groupe chargé de la durée du travail (2PAR).....	77
Figure 12 : Rédaction de l'introduction du reportage par un sous-groupe (2PAR)	78
Figure 13 : Transcription de la production finale d'A. formalisée dans la grille d'évaluation	82
Figure 14 : Transcription de la production finale de L formalisée dans la grille d'évaluation	84
Figure 15 : Nombre d'enregistrements effectués par élèves pour chacune de leurs productions	89
Figure 16 : Grille d'évaluation de MO. (2MAC)	89
Figure 17 Evaluation de la séquence sur le syndicalisme par les élèves.....	95

Table des annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien des enseignants.....	108
Annexe 2 : Grille d'entretien des élèves	109
Annexe 3 : Listes des entretiens.....	110
Annexe 4 : Transcription l'entretien 3 (extraits).....	111
Annexe 5 : Transcription l'entretien 4 (extraits).....	118
Annexe 6 : Questionnaire d'évaluation de la séquence par les élèves	124
Annexe 7 : Profils des élèves en seconde CAP Peinture, Application et Revêtement	125
Annexe 8 : Profils des élèves en seconde CAP Maçonnerie	127
Annexe 9 : Transcriptions et analyses des productions initiales de A. et L.	129
Annexe 10 : Transcriptions et analyses des productions orales finales d'A. et L.	131
Annexe 11 : Fiche pédagogique de la séquence.....	133
Annexe 12 : Fiches élèves.....	143

Annexe 1 : Grille d'entretien des enseignants

Introduction	- enregistrement pour éviter de prendre des notes et être pleinement présente aux échanges - intention : je m'intéresse à l'enseignement de l'histoire géo et EMC en CAP auprès d'élèves allophones éloignés de l'écrit	
Thème 1 : expérience pro	Depuis quand enseignez-vous l'HG-EMC ? Dans cet établissement ? Quel est votre public ? Elèves allophones ? PSA ? Depuis quand ?	
Thème 2 : Le public / point de vue de l'enseignant sur les élèves	Quelles sont les spécificités de ces élèves ? Leurs forces et leurs difficultés ? (linguistique, culture scolaire, abstraction des notions, thèmes/références culturelles, expériences, connaissances et compétences antérieures). Y-a-t'il des activités/compétences/connaissances que les élèves acquièrent avec plus facilité ou de difficulté ? Lesquelles ?	
Thème 3 : Les pratiques pédagogiques / point de vue réflexif de l'enseignant sur sa pratique	Qu'est-ce qui change pour vous, face à ce public en tant qu'enseignant ? Est-ce que vous avez changé vos pratiques pédagogiques pour répondre aux spécificités de ce nouveau public ? Quelles sont les forces (connaissances et compétences antérieures) de ces élèves sur lesquelles on peut s'appuyer dans l'enseignement de votre discipline ? Comment le faire ? Quelles sont les défis pédagogiques que vous rencontrez ? (adaptations en termes de support / choix des thèmes, place de l'écrit et de l'oral ..)	
Thème 4 : l'EMC	Difficultés spécifiques à l'EMC ? (thématiques ?)	
Thème 5 : L'oral	L'examen du CCF étant une épreuve orale : Comment préparez-vous cet examen avec les élèves ? Quels aspects de l'oral sont prioritaires (lexique, syntaxe, prononciation, l'organisation/ structuration de leurs idées) ?	
Infos personnelles	- revenir sur le parcours pro - âge	

Annexe 2 : Grille d'entretien des élèves

Parcours scolaire antérieur	- Quel parcours scolaire ? - Quelle langue d'enseignement ? - Est-ce que c'est différent l'école ici et là bas ? - Quelles disciplines ? L'éducation civique est-elle une nouvelle discipline ? - Les activités : écrit/oral	
HG-EMC	Qu'est ce que tu aimes en HG-EMC ? Pour toi est-ce que c'est une matière facile, difficile ?	
Accès aux connaissances	Comprendre à l'écrit ? Comprendre à l'oral ?	
Supports	Quand tu lis ? Quand on regarde une vidéo ? On écoute un audio ? On regarde une image/photo ?	
Stratégies	Tu comprends mieux quand l'enseignant t'explique à l'oral ? Quand on discute en classe tous ensemble ?	
Production	C'est plus difficile de s'exprimer à l'oral à l'écrit ?	
Expression orale	Qu'est ce que tu trouve le plus difficile à l'oral (trouver les mots en français, construire des phrases, expliquer étape par étape)?	
EMC	Qu'est ce que tu as aimé / pas aimé (activités, thèmes) pendant le cours d'HG-EMC ? Qu'est ce que tu as appris ? Est-ce que ça t'a aidé d'écouter le reportage pour comprendre le cours ?	
Radio- actualité	Est-ce que tu t'informe sur l'actualité ? En France, Dans ton pays ? Comment ? Et dans ton pays ? Tu écoutes la radio ? Ici ? Au pays ? Quoi par exemple (information, musique etc.)	

Annexe 3 : Listes des entretiens

Entretien	Personne	Fonction / Statut	Date	Durée
1	Maryse Vincent	Coordonnatrice du CASNAV de Grenoble	17 novembre 2020	45 min
2	M. F	Enseignant en lettres-histoire	24 mai 2021	40 min
3	Mme A.	Enseignante en lettres-histoire	15 juin 2021	1h45
4	Mme N.	Enseignante en lettres-histoire et en FLES	30 juin 2021	1h15
5	M.L.	Elève 2 nd CAP Maçon (2MAC)	2 juin 2021	19 min
6	N.	Elève 2 nd CAP Peintre (2PAR)	4 juin 2021	24 min
7	I.	Elève 2 nd CAP Peintre (2PAR)	4 juin 2021	17 min
8	M.O	Elève 2 nd CAP Maçon (2MAC)	2 juin 2021	25 min
9	I.S	Elève 2 nd CAP Maçon (2MAC)	12 juillet 2021	20 min
10	A.	Elève 2 nd CAP Peintre (2PAR)	3 juin 2021	16 min
11	S.	Elève 2 nd CAP Maçon (2MAC)	2 juin 2021	13 min
12*	L.	Elève 2 nd CAP Peintre (2PAR)	4 juin 2020	23 min
13*	S.E	Elève 2 nd CAP Maçon (2MAC)	2 juin 2020	37 min

*Les entretiens de L. et de S.E n'ont pas été cités, mais font partie des analyses globales.

Annexe 4 : Transcription l'entretien 3 (extraits)

Mme A., 42 ans, enseignante en lettres-histoire depuis 4 ans, depuis 2 ans en CAP

Grenoble, le 15 juin 2021 – 1h45

[...] Depuis combien de temps tu travailles avec des élèves allophones ?

Alors, j'en ai eu 2, 3 qui venaient de l'ENA, je sais si ça s'appelle comme cela, c'est un peu comme les UPE2A, mais c'est la version au-dessus. A Argouges, donc, mais eux, ils savaient très bien lire et écrire. Mais par contre quand je suis arrivée à P. l'année dernière, je me suis retrouvée avec une classe où 70% était allophones, 40% n'avaient jamais tenu un stylo. Très vite je m'en suis rendu compte. Le premier jour quand je leur ai demandé de faire la page de garde avec nom prénom et que je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas s'orienter sur une page, qu'ils savaient même pas tenir un stylo, j'ai fait ouf. Je ne sais pas où je suis tombée, mais ce n'est pas mon métier.

C'est une classe de quoi ?

C'est des CAP agents de propreté et d'hygiène. Je les ai amenés jusqu'en CAP.

Et tu n'avais pas du tout été informée ?

Non, je te dis, je ne savais même pas que c'était possible. J'avais eu des ENA, ils étaient rentrés en seconde bac pro, donc c'est des élèves qui avaient un niveau scolaire important. Là, je me suis retrouvée avec des élèves qui parlaient à peine français. [...] Et puis des Africains qui avaient leur culture, qui avaient vraiment du mal avec le fait qu'une femme leur donne des ordres. Au départ ! C'est plus le cas.

Ils étaient de quelle origine ?

Beaucoup de Guinéens, Maliens, Côte d'Ivoire, pour la plupart. Après j'ai une petite Syrienne, mais ce n'est pas pareil elle est arrivée avec ses parents, elle avait été à l'école coranique, donc elle savait apprendre, elle connaissait son statut d'élève. Alors que mes petits Africains, par contre, ils ne savaient même pas se comporter en classe.

Ils venaient de MLDS, tu sais ?

Alors soi-disant ils venaient d'UPE2A et soi-disant ils avaient le Delf. Mais ils avaient clairement pas un niveau A1. J'ai dû leur apprendre à lire et à écrire. Ils savaient les lettres, mais sans une aide ils étaient incapables de comprendre.

Et toi, tu es prof de lettre/historienne...

Et j'ai un parcours d'historienne !

Alors comment tu t'y es pris pour cette enseignement de lecture/écriture ?

Alors j'ai eu la chance d'avoir maman R., une collègue de FLE envoyée par le CASNAV, avec qui j'ai énormément travaillé, en fait on faisait les cours à deux, donc on montait les cours à deux.

Elle ne les prenait jamais seule ?

Très peu, finalement. Au départ on s'était dit qu'on allait faire moitié-moitié, mais quand on s'est rendu compte que moi il me restait trois élèves, on s'est dit que ça n'allait pas marcher comme ça, donc qu'on allait faire d'une autre manière. Donc on a travaillé ensemble les cours. Au départ, elle m'a expliqué pour les allophones, il vaut mieux faire des lettres d'imprimerie pour qu'ils arrivent mieux à me lire. On a beaucoup travaillé ensemble pour réduire tout ce que je voulais faire, pour l'adapter aux allophones. Finalement cette année R. n'étant plus là, elle n'a plus l'UPE2A, j'ai dû me débrouiller toute seule, avec les bases qu'elle m'avait données.

Parce qu'elle, elle avait une UPE2A au lycée P. ?

En fait, elle n'avait pas l'UPE2A, on avait une professeure déléguée par le Casnav pour venir nous aider en plus, mais qui était censée prendre un élève comme cela à la place du français, je le mets en FLE.

Mais ils n'avaient pas de cours en plus de FLE en plus ?

Si, ils ont deux heures de cours de FLE en plus, mais ça c'est assuré par d'autres collègues qui ont la certification.

Donc il y a et les collègues qui ont la certification qui font des cours de FLE, et de la co-intervention avec le CASNAV sur des heures spécifiques, c'est ça ?

Oui et l'UPE2A et la MLDS ! Mais, on a beaucoup d'élèves, alors moins cette année parce que je pense que c'est à cause de la crise sanitaire, mais effectivement, on est l'établissement de Grenoble qui draine le plus d'élèves allophones à cause de nos sections. Parce qu'on a la section APH, agent de propreté, PCR c'est personnel de restauration. Donc c'est des sections qui attirent énormément les élèves allophones, et les métiers du pressing aussi qui ont pas mal d'allophones.

C'étaient quels genres d'adaptation que vous faisiez ?

Pour travailler les textes, en lettres. Pour l'EMC, on a adapté la charte de la laïcité, pour qu'ils comprennent un peu l'EMC comment ça marchait, parce que c'est important pour eux surtout s'ils veulent demander après les papiers.

C'est-à-dire adapter les textes ?

Simplifier le texte, utiliser des images, changer le vocabulaire pour qu'il soit plus simple et puis revoir les choses d'une autre manière. C'est surtout cela. Autant le français il fallait leur apprendre à lire et à écrire, donc je me suis beaucoup inspirée des professeurs des écoles pour faire mes cours. Par contre, pour l'histoire géo c'était plus compliqué, parce que là, ils avaient aucune base. Quand tu arrives après le brevet, normalement tu es censé

avoir un minimum requis et là il a fallu moi-même que je reprenne le minimum requis, parce que là R. ne pouvait pas m'aider pour ce qui est connaissance d'histoire-géographie. On a appris les siècles, les années, lire une carte, les continents, les océans, le nord le sud l'est l'ouest, lire une frise chronologique. Et résultat j'ai dû faire des choses très concises, et beaucoup d'oral plutôt que des textes.

Qu'est ce que tu as utilisé pour remplacer le texte par l'oral ?

Des émissions de radio, de la vulgarisation pour les jeunes, style *c'est pas sorcier* où il y a un vocabulaire... En français j'ai beaucoup utilisé la musique, parce que ça marchait bien et ça leur parlait beaucoup. Partir de la musique pour ensuite travailler l'EMC ou la géographie pour travailler sur les migrations. J'ai utilisé une chanson de Big Flo et Oli pour travailler sur les migrations. Pourquoi on migre, pourquoi, comment. [...] cela nous a permis de bien travailler là-dessus et en plus d'évoquer leur parcours sans les brusquer, parce qu'ils sont extrêmement secrets par rapport à cela. C'est difficile de s'ouvrir. On a aussi beaucoup travaillé sur mon pays / la France, cela nous a permis de travailler la géographie.

C'est-à-dire ?

Par exemple, quels sont les climats. Alors on va voir quels sont les climats en France, et dans ton pays quels sont les climats, la végétation. Et puis je me suis beaucoup inspirée de ce qu'on fait en primaire. A Noël on a travaillé sur les fêtes religieuses, et est-ce qu'il y en dans ton pays a, est-ce qu'elles sont importantes, ce genre de choses. On est parti de la temporalité.

Aller chercher comme cela comparaison, tu penses que ça permet quoi ?

Ça leur permet de comprendre la notion de culture. Parce que j'ai quand même l'année dernière un élève qui m'a dit, mais madame en France, il n'y a pas de culture. Donc qu'est-ce que c'est le culturel, ce genre de choses. Donc on est parti de là. Donc c'est pour cela qu'on a commencé à comparer. Je l'ai aussi utilisé en EMC quand on travaillé les symboles de la République, les symboles de la république c'est quoi, l'hymne, la fête nationale et alors dans ton pays est-ce qu'il y a un hymne, et on va les chercher. Cela leur permet de se rendre compte qu'il y a aussi une structure sociale dans leur pays, leurs différences, de comprendre et d'intégrer un peu mieux l'EMC. Je sais que les symboles de la république, grâce à cela ils les connaissaient. Ils ont été capables de m'expliquer lors de l'oraux du CCF que le 14 juillet, c'était la fête nationale que ça avait rapport avec la prise de la Bastille. Grâce au pays, alors la fête nationale de ton pays c'est quoi, c'est un évènement particulier, l'indépendance... On fait des liens, et on reconstruit les choses d'une autre manière.

A partir de quelque chose qu'ils connaissent ...

Ouais, c'est partir de leurs savoirs pour pouvoir remonter les choses.

Donc ça, ça a été une forme d'adaptation ?

Oui de travailler sur leurs expériences et sur leurs connaissances pour pouvoir associer mes savoirs. Par contre pour la méthode, clairement ce n'était pas...

En en radio, du coup, parce que c'est pas sorcier c'est de la vidéo. Tu travaillais avec quoi ?

Et en radio, des trucs que l'on trouve sur France Culture... j'ai aussi beaucoup pioché dans les sites de FLE de Guyane, le Rectorat de Guyane. J'ai travaillé sur le travail des enfants par exemple avec une séquence de là-bas. Et sur TV5 Monde, il y a un truc enseigner le français un truc comme cela. La radio ça marchait bien cette année. L'année dernière c'était trop rapide pour eux, ce n'est pas pour des alphas purs. La radio c'est pas facile. Après ça permet l'écoute. Je me suis aussi beaucoup inspirée de mes cours de langue en fait, avec plus d'oral et d'écoute que d'écrit et de lecture.

Et du coup l'écrit, tu le travaillais en français ?

Oui, et l'écrit c'était toujours très dirigé. Certains étaient incapables de faire des phrases simples, et encore maintenant il y en a certains qui ont du mal à faire des phrases simples. Ils parlent bien le français, ils comprennent, c'est déjà pas mal ! Ils savent écrire.

Du coup l'apprentissage de l'écrit c'est plus en français, et en histoire ?

Et en histoire c'étaient plus des textes à trous, beaucoup d'oral mais il fallait quand même qu'ils aient une trace écrite, donc des textes à trous, très courts .. toujours écrire au tableau pour qu'ils puissent écrire correctement derrière. Et comme en plus de cela l'histoire géo au CCF, ils l'ont à l'oral et pas à l'écrit, je me suis concentrée sur de l'oral.

Et du coup pour travailler sur l'oral ? Est-ce que tu travailles l'oral spécifiquement ?

Cette année un peu, on a fait l'entretien d'embauche, tu as le patron, qu'est ce que je dis, comment je me présente. Mais ça, ça ne marche pas bien parce qu'il y a le regard des autres, c'est difficile pour eux. Ça, ça a marché cette année, l'année dernière je me serai jamais lancée là-dedans, Clairement le regard des autres, parler devant l'autre c'est déjà compliqué. Là c'est vraiment parce qu'on avait installé un climat de confiance, de bienveillance que je l'ai fait. Très peu de passages au tableau, où tu fais un exposé, où tu parles de quelque chose, ça j'ai complètement abandonné. Ça marche pas du tout. Je me suis très vite rendu compte que même de leur place ils refusent, quand tu leur poses la question directement, tu en as beaucoup qui refusent la parole, ils vont dire je sais pas, alors qu'ils savent, ou rester muet à te regarder, en baissant la tête.

Et comment tu as fait alors ?

Je sais pas, je pense que c'est au fil du temps, cela s'est fait naturellement, l'espace de confiance s'est créé peut-être parce que dès qu'il y avait quelqu'un qui se moquait, il se faisait reprendre. Dès qu'il y en avait un qui rigolait, de l'accent, de machin ou de trucs, tout de suite je le mettais à l'amende devant tout le monde : non cela n'est pas acceptable. Mais il y en a quand même qui sont restés sur la réserve très longtemps, qui ont toujours eu du mal, à ce moment-là il fallait les gronder un petit peu « non c'est toi que je veux interroger et tu sais, alors essaye, réfléchis ». Je pense qu'il y a pas de méthode miracle, il faut être patient et se dire qu'il ne faut pas trop forcer, faut forcer les choses quand même un petit peu sinon il ne parlera jamais, mais il faut savoir doser la limite, entre le refus je ne veux pas et le refus je ne sais pas...

Comment tu t'organisais pour les faire travailler sur les supports écrits, en classe, en groupe ?

J'étais toujours en classe entière, il y avait énormément d'entraide. Mais ça c'est la classe, je ne pense pas que j'ai fait quelque chose de particulier. C'est vraiment une classe qui était très soudée dès le départ, très vite les meilleurs ont expliqué aux plus faibles et ils ont la patience... j'ai fait très peu fait de travail en groupe, parce que c'était très compliqué. Soit mettre tous les alphas ensemble et rester avec eux, soit un alpha et un ; un peu plus FLE ensemble, mais là il y en un travaillait et l'autre qui ne faisait rien. Donc c'était beaucoup de classe entière et on travaille les uns avec les autres.

Donc tu oralises beaucoup ?

Oui, il faut tout oraliser. C'est vraiment fatigant [...] Rien que quand je donne un exercice, il faut lire avec eux la consigne, comprendre la consigne, réexpliquer la consigne avec eux, je connais pas ce mot là qu'est ce que ça veut dire, et après il faut revenir, essayer de les faire réfléchir donc les faire parler, puis revenir pour faire une correction, donc comment on va faire notre phrase, écrire au tableau. Donc tout se fait en classe entière... il y a pas de possibilité d'autonomie pour ces élèves-là. Il y a peut-être des façons de faire, mais moi en tout cas je la connais pas. Pour moi, c'était la façon la plus simple, épuisante, clairement, mais la plus simple.

Tu travailles donc tout le temps en classe entière ...

Comme j'avais une élève ULIS, j'avais une AVS qui ne s'occupait pas tout le temps de l'ULIS parce qu'elle en avait pas besoin donc qui aidait les élèves allophones. Et l'année dernière j'avais R. donc on était quand même trois adultes dans la classe, donc pendant le temps où on réfléchit où on essaye de comprendre, là on essayait d'aller les uns avec les autres. J'ai fait très peu de différenciation finalement.

Tu le faisais pas dans le support, mais d'une manière ou d'une autre ...

Alors très peu dans le support après clairement j'allais aider les élèves les plus en difficultés, les autres je les laissais se débrouiller tout seul, et puis après on faisait une correction ensemble donc ils ne se sentaient pas exclus. Bon après, ils me réclamaient tous, donc je courrais dans tous les sens dans la classe, surtout cette année où je n'avais plus R. et ils ont énormément tardé à envoyer quelqu'un du Casnav.

Tu as fini par avoir une aide ?

Oui, mais en fin d'année et j'ai pas réussi à travailler avec elle correctement. J'avais pris mes marques et résultat, j'avais plus besoin. C'était plus la peine en fait, j'avais trouvé mon rythme de croisière.

Quand en français tu faisais de l'alpha, là tu différenciais ?

Oui, je différencie. Je différencie aussi sur les attentes. Je pouvais poser les mêmes questions, mais je n'avais pas les mêmes attentes.

Et pour la préparation du CCF ?

[...] je sais pas si t'as vu comment se déroule le CCF ? Déjà c'étaient les plâtres parce que c'est la première année. Donc ils ont un texte, qu'ils doivent lire. C'était un texte de théâtre, on l'a lu à deux en essayant de jouer la chose pour qu'ils comprennent bien ce qu'il se passe. Et ils doivent continuer le texte avec des contraintes d'écriture. Alors là, j'avais trouvé un texte qui s'appelle « la vocation », une collègue qui disait justement qu'avec ses alphas ça marchait bien effectivement. Ils devaient continuer le dialogue entre le père et le fils, le père demandait à son fils ce qu'il voulait faire plus tard et son fils n'osait pas lui dire. Donc continuer cette discussion. On l'a travaillé avant le texte, normalement on est pas censé. Mais là on avait travaillé « je suis fier de toi ».. on avait déjà fait le travail à l'oral avant, et ils avaient réécrit les phrases sur leur cahier, et pour les alphas je leur avais fait faire les phrases plusieurs fois, recopier la phrase plusieurs fois. Et avec des choses simples, je suis fier de toi, tu n'as pas à t'inquiéter. Et après ils devaient continuer le dialogue et inventer la vocation du fils, et expliquer pourquoi ils voulaient faire ça. Ça aussi on l'avait travaillé avant parce qu'on avait travaillé sur un texte de Ferminé, « Neige ». C'est un jeune japonais qui veut devenir poète. Donc on avait travaillé sur le haïku, la poésie et le fait d'être poète... [...] avec les FLE j'ai pas osé aller jusqu'aux haïkus parce que c'est quand même compliqué pour eux, j'ai pas osé [...] Mais on a travaillé sur la vocation, alors artiste est-ce que c'est métier ? Parce que le père dit que c'est pas un métier "artiste", que c'est un loisir. Alors qu'est-ce que c'est qu'un métier qu'est-ce que qu'un loisir. Donc avec ça plus « la vocation », on avait réussi à faire un texte. Et eux ils devaient continuer le dialogue et ils se sont plutôt bien débrouillés. Pour les moins scripteurs, ce que j'avais fait c'est que comme ça se faisait en trois temps. Le premier temps, on a expliqué le texte ensemble. Le deuxième temps, on s'est partagé la classe avec M. et T. l'AVS, je leur avais donné à chacun un élève et moi j'en avais deux, et en fait ils me dictaient et j'écrivais. Et pour le troisième temps, le texte qui avait été écrit par les scripteurs je les retapais et je leur ai demandé de recopier ce qu'ils pouvaient. La première partie ça m'a permis d'évaluer leur compréhension du texte et leurs idées. Et la deuxième de voir leur façon d'écrire. Parce qu'il y en a qui m'ont fait deux, trois pages en dictée, mais ils n'ont pas réussi à réécrire les deux trois pages derrière, mais bon c'était histoire de leur montrer qu'ils ont des idées, après c'est juste une question d'écriture. Que le texte, c'est eux qui l'ont produit.

Quand tu utilises la radio, la musique, comme document déclencheur, est-ce que tu l'utilises comme uniquement pour introduire la thématique et après tu amènes d'autres documents plus disciplinaires ? En histoire par exemple ?

Très peu. En histoire-géo, l'émission de radio, j'ai introduit ma carte sur le travail des enfants grâce à cela. Bien sûr que j'apporte autre chose derrière, mais peu parce qu'ils ont du mal avec des documents classiques. Une carte, avant de pouvoir travailler sur la carte, il a fallu que je leur explique que la terre était ronde, qu'il a un hémisphère nord et un hémisphère sud, l'équateur, j'ai utilisé la mappemonde ... c'est complexe. J'ai dû partir de la base.

Avoir travaillé au collège, je savais qu'il y avait des élèves qui étaient incapables de conceptualiser. Au collège ils ont du mal à conceptualiser, donc ça m'a beaucoup aidé, j'ai repris beaucoup de trucs de 6^{ème} pour pouvoir les aider à conceptualiser un peu plus. Mais clairement je pensais pas aller jusqu'à faire le soleil, avec ma mappemonde. C'est des choses qui nous paraissent tellement évidentes et qui ne le sont tellement pas pour eux. La terre ronde, ils me regardaient comme si je leur parlais chinois. [...]

Monter un truc avec eux m'angoissait, parce que j'avais l'impression de ne pas être légitime. Moi, je suis professeur de lettres déjà, pas de français, on ne fait pas de grammaire, on fait de l'analyse littéraire, de la sensibilité ce genre de choses. On est pas censé faire de la grammaire pure, j'apprends la conjugaison ou la phrase simple. Et encore on la travaille la phrase, mais jamais dans la une posture de prof de français. Mais dans une posture où je vais analyser un texte et j'ai besoin de la grammaire pour cela. En plus de cela, je n'ai aucune formation là-dedans, donc me dire que j'ai appris à lire et à écrire aux élèves comme ça, je ne me sentais pas du tout légitime, c'est pas mon travail, je l'ai fait. [...]

Par rapport à l'histoire et la géo, est-ce que c'est plus ou moins difficile d'aborder l'EMC ?

L'EMC c'est très conceptuel. Déjà en lycée pro ce qui est conceptuel, quand ce n'est pas concret, ils ont du mal, mais alors eux encore plus. Il faut vraiment essayer de trouver les savoirs qu'ils ont déjà pour pouvoir s'appuyer là-dessus pour travailler. Mais c'est des concepts qui sont complexes, surtout que la république en France et la République en Afrique, ce n'est pas la même manière... c'est pas la même définition en fait. Ce que eux appellent République c'est une dictature. Va leur faire comprendre que le mot c'est le même, mais il ne veut pas dire la même chose, il y a pas les mêmes choses derrière. Expliquer la laïcité c'est complexe, parce que la religion, ils ne la vivent pas de la même manière. Par contre, ils intègrent très facilement le fait que comprendre le système français c'est important pour eux pour rester en France, résultat ils essayent, ils sont intéressés, mais c'est extrêmement conceptuel. Autant l'histoire géo et l'EMC, c'est un problème de vocabulaire et de niveau de langage. Il y a du vocabulaire précis, t'es obligé de les utiliser pour pouvoir faire de l'histoire géographie. Et ils ne les ont pas ces mots de vocabulaire et ils sont complexes. Donc ils sont en apprentissage de la langue, et en fait on leur apprend une autre façon de parler. La principale difficulté elle est là, dans le vocabulaire et dans le fait qu'ils n'ont pas les bases d'un élève lambda. Pour les élèves alpha, ceux qui n'ont pas eu de scolarité, c'est complexe, ils ont aucune culture derrière. Nous, notre histoire, on ne l'apprend pas que dans les cours, avec ces élèves là on ne peut pas s'appuyer sur cet acquis-là. Une monarchie, un roi, ils ne savent pas ce que c'est. Une république, les droits de l'homme... c'est beaucoup de vocabulaire à assimiler qu'ils n'ont pas. Rien que tout simplement tu as la carte, il y a une légende. La légende ils ne savent pas ce que sait. Et après la légende elle permet de lire la carte, donc il va falloir que tu apprennes un autre type de codes. Le fait de savoir que la couleur foncée, elle correspond à la couleur foncée qui est sur la carte. C'est déjà un concept qu'ils ont pas. C'est des codes qui s'apprennent, mais qui s'apprennent depuis qu'on est tout petit.

[...] Se mêle à ça leur religion. Ils ont aucune idée, pour eux l'histoire et la religion c'est la même chose. Quand tu leur dis que c'est pas la même chose, « non là tu essayes de m'embrouiller ». Faire la distinction entre la science et la croyance, c'est pas facile. [...]

Annexe 5 : Transcription l'entretien 4 (extraits)

Mme N. enseignante en lettres-histoire en CAP et en FLES en lycée professionnel

Sassenage, le 30 juin 2021 – 1h15

[...] Un CAP en 3 ans ce serait vraiment l'idéal. On voit bien la MLDS ou l'UPE2A, les élèves en ont besoin, mais ce n'est pas suffisant pour suivre un cursus classique, surtout pour des NSA. Quelques heures de FLE. Tu vois bien c'est disséminé, après ça manque de cohérence, de lien. Moi j'aimerais bien monter un truc comme cela. Pour des personnes comme toi qui sont formées en FLE, qui rencontrent des professeurs comme moi, où moi j'ai mes acquis liés à ma discipline, c'est là où l'échange il est fructueux et c'est surtout pour les élèves. Moi je vois bien, le lien qu'on a eu, toi tes acquis et moi les miens, liés chacun à nos disciplines respectives, c'est autre chose. Moi j'ai énormément appris même si ça devrait être le contraire. J'essaye d'adapter les documents que je propose en histoire géo ou en français, souvent ils sont enregistrés sur Audacity, mais j'ai pas ce savoir universitaire lié au FLE, même si j'apprends, je trouve que j'ai quand même beaucoup progressé par rapport à y'a 5-6 ans quand j'ai commencé. Mais surtout ce côté, nous notre discipline, ce n'est pas que les disciplines, c'est les exigences scolaires, on est quand même très focalisés sur l'écrit. Et là, à ton contact je me suis aperçue que les restitutions orales c'était aussi important que l'écrit, et que pour moi ils prennent confiance et ils apprennent davantage, et je pense qu'à partir de ce moment-là après tu peux les faire écrire aussi, tu vois c'est lié.

Toi, tu as vu qu'il y avait eu un « déclic » ?

Ah oui et une autre progression. Tu vois bien A. et M. Tu a vu simplement le résultat au Delf. Le fait de lier comme cela l'oral et d'enchaîner sur le travail écrit. Je pense que ça leur apporte énormément.

On a pas pu terminer, on a pas pu complètement lier...

Oui, quand même. On était pris par le temps. Tu vois bien qu'il y a une énorme différence entre ce que tu prépares et la réalité du terrain, il faut toujours prendre une marge de 2-3 heures. Moi je pense que ce serait vraiment un super projet pédagogique de créer cette année où il y aurait des pros du FLE et des profs de discipline. Vraiment ce serait autre chose. Les élèves doivent passer par là [*l'UPE2A et la MLDS*], mais il manque cette passerelle. Les gamins quand tu les récupères en première année de CAP, ils savent ce qu'on attend d'eux. Avec la réforme c'est possible, mais en même temps c'est des coûts humains, financiers.

De partir de la compréhension orale, la radio, est-ce que ça a un impact ?

C'est un outil, moi j'aime bien quand je prépare une séquence, choisir ça peut être la radio, une sortie, j'aime bien choisir un petit déclencheur qui soit extérieur à une préparation de cours. Mais pour moi cela peut être un autre document, une autre forme de lancement.

Et à travailler comme support pas seulement comme document déclencheur, est-ce que tu trouves cela intéressant ?

Je pense que c'est intéressant pour ces élèves.

Et le fait d'avoir eu l'ambition d'extraire l'organisation du reportage, tu trouves que c'est un détour pertinent ?

Oui je pense que c'est intéressant, en français pour chaque document, on va essayer de construire nos activités pour que les élèves comprennent l'organisation, la cohérence, là c'est intéressant pour ce profil d'élèves car ce que je remarque c'est que leur début, leur prise de parole, elle part dans tous les sens. Donc il faut absolument travailler sur cette organisation. Donc, ce n'était pas tirer par les cheveux. Là, on a choisi l'interview, mais de toute façon sur un autre document, Clärli, on aurait essayé de faire cela, on travaille beaucoup sur la cohérence, l'organisation du texte. Mais là c'était quand même bien, parce que comme c'est un document authentique, on était obligé de contextualiser, peut-être que c'était plus facile pour eux, il y avait une meilleure compréhension de cette organisation. Comme le tuto. Partir de documents authentiques ou de situation ne qu'ils vont rencontrer, peut-être que cela facilite la compréhension de nos consignes. Peut-être qu'un document histoire, un texte littéraire, au départ, cela va avoir moins de sens pour eux.

Quelles sont les forces des élèves, sur lesquelles tu peux t'appuyer et leurs difficultés ?

J'essaye toujours de partir de leurs vécus, parce que la difficulté principale c'est qu'il n'arrive pas toujours à conceptualiser ce que j'attends d'eux. Pour moi c'est la principale difficulté, en plus du lexique et de l'apprentissage de la langue. La majorité des élèves allophones que je retrouve dans ma classe ne comprennent pas nos attentes, les exigences de l'institution. Pour moi, c'est la principale difficulté. Donc j'essaye toujours de partir de leurs vécus pour ce que cela fasse sens ce que je vais leur demander. Toujours faire sens. Cela passe avant que les difficultés liées à la langue, on peut travailler sur le vocabulaire, ça peut être une dictée à l'adulte, on arrive à dépasser les difficultés liées à la langue. C'est vraiment le manque de conceptualisation, on en a parlé plein de fois. Par rapport aux exigences, à ce qui nous est demandé, c'est la difficulté majeure.

Même plus que les difficultés à l'écrit ?

Oui, tu vois N. C'est l'exemple typique, à partir du moment où il comprend ce que tu lui demandes, bien sûr qu'il va y avoir des difficultés récurrentes liées au vocabulaire, à la conjugaison, mais une fois qu'il a compris, il assimile, c'est impressionnant les progrès qu'il a faits. C'est vraiment cela, le décalage, ils ne se rendent pas compte de ce qu'on attend d'eux, de ce qu'on leur demande.

La manière de pallier cela ?

Partir de leur vécu. En histoire géo on était sur les transports, donc on va aller se promener en ville, je vais les interroger sur leur itinéraire pour venir à l'école ... Et puis après, lorsqu'ils vont partir en stage on met en application ce qu'ils ont appris, et par rapport à cela je vais rajouter du vocabulaire, certaines notions géographiques.

Partir de leur vécu en histoire c'est vraiment difficile, pour moi c'est l'histoire le plus difficile. D'ailleurs, j'ai tendance à travailler davantage travailler la géographie ou l'EMC avec les classes d'allophones en première année. L'histoire, on va beaucoup travailler avec M.P⁸³ sur des documents iconographiques. Mais l'histoire c'est une discipline qui est compliquée à aborder avec les élèves allophones. J'essaye de vulgariser, mais parfois cela perd un peu...

Et les documents audios ?

Si on reste sur de l'histoire contemporaine, ça peut être des discours. Mais lorsqu'on étudie Christophe Colomb, cela demande beaucoup de travail de recherches, et là c'est bien d'avoir la documentaliste avec qui tu peux travailler parce qu'il va falloir fouiller. Sur Christophe Colomb, avec M.P, tout ce qui est journal de bord, ça peut être accessible, ou des mémoires on peut les mettre en voix. Mais l'histoire c'est beaucoup d'investissement, tu n'as pas toujours le temps. C'est en deuxième année, que je vais compenser, je vais choisir les thématiques. Mais le premier thème d'histoire sur les continuités et la rupture entre démocratie et république, c'est quand même des concepts difficiles pour des élèves francophones, je n'ai pas travaillé sur cette thématique, mais je préférerais partir sur la construction européenne qui leur parle plus. Tu vois bien c'est difficile pour eux d'avoir des repères chronologiques.

De quels outils penses-tu manquer dans ta pratique enseignante ?

Tout ce qui est lié à l'oral, par exemple Audacity, mettre en voix, les faire écouter. Même si sur Whatsapp c'est pas mal, ça simplifie la vie. L'informatique aussi. Au niveau des moyens et des outils je pourrais améliorer. Il y a des moments j'ai des périodes de découragement. L'alphabétisation, ça m'arrive d'être démunie. Je pense que je suis capable, mais je n'ai pas toujours le temps de préparer une activité pour les A1, les A2, j'ai aussi mes élèves francophones. Quand je prépare une séquence et même ma séance, il faut que j'arrive à trouver une activité que je puisse modulée par rapport au niveau des élèves. Et il faut aussi avoir une classe bienveillante, parce que mes francophones, les élèves les plus autonomes soit ils sont prêts à travailler en autonomie, soit certains, ils préfèrent avancer avec le reste de la classe. Donc pour l'instant, le fait que j'ai des classes très hétérogènes, ça ne m'a jamais trop posé problème, l'alchimie se crée.

Est-ce que tu t'appuies sur l'hétérogénéité ?

Ça dépend vraiment des classes. L'individualisation c'est bien, mais ça a tendance à exclure les élèves, ce sont peut-être plus des élèves qui avancent bien, plus que les élèves en difficulté. Mais c'est bien qu'on ait la même activité et qu'on avance, mais ce n'est pas toujours possible. Mais pour moi cela vient d'abord de cela, c'est les relations avec l'élève qui va me permettre d'avancer. Il y a plusieurs écoles, les inspecteurs vont dirent qu'il faut individualiser ou moduler. Et puis parfois tu te plantes, tu as bien vu, ça marche pas ! C'est comme ça, il y a des séances tu as léché ton truc. Et puis ces élèves, ils sont extrêmement fragiles, on avait quand même des bâtons de maréchal, M., I. ML... Quand ces élèves ne sont pas là il faut que tu fasses avec, que tu improvises, et puis ces élèves sont très

⁸³ M.P est la documentaliste du lycée.

préoccupés par leurs situations personnelles, parfois ce que tu vas mettre en place ils n'impriment pas. Et il faut le prendre en considération. C'est avant tout des êtres humains que tu as en face de toi avant d'être des élèves. Ce ne sont pas que des oies que tu gaves. Donc ça aussi il faut le prendre en considération. Effectivement je préfère trouver une activité que je vais essayer de moduler. Sur les itinéraires, il y a des élèves qui savaient à peine ce que c'était que l'ordinateur donc on a plutôt travaillé là-dessus et d'autres élèves qui étaient déjà en train de travailler sur d'autres itinéraires. Mais après c'est chaud quand tu es toute seule en classe, c'est pas toujours évident.

Et toi, tu ressens la pression scolaire liée à leurs parcours administratifs, cette injonction à la réussite ?

Oui c'est vraiment très compliqué. Eux, ils sont angoissés, oui effectivement le bulletin scolaire est important dans l'obtention de leurs papiers, et puis ce qui m'énerve aussi, c'est qu'ils n'ont pas le droit de mettre le bazar, ouais c'est un peu cette injonction du bon élève pénible pour eux. Mais j'essaie quand même d'être juste. Je ne veux pas comme certains professeurs qui vont un peu trop tomber dans « tant pis je vais mettre deux points de plus selon la situation ». J'essaie d'être juste. Par exemple, si l'élève a 10, il ne va pas être content, il faut essayer de se dire, ce n'est pas grave, on va faire autre chose, des remédiations pour améliorer la note. Il y a cela aussi, tu vois, eux ils ont cette injonction d'être bon élève, d'avoir des supers appréciations, même quand ils sont affectés dans des CAP, ils en ont parfois rien à faire, mais ils n'ont pas le choix d'être là. Et il y a nous, professeurs, adultes, on essaie d'être bienveillant avec eux, on sait que c'est important, mais parfois les exigences même si on les adapte, elles ne sont pas là, et le couperet de la note tombe, ils ont peut-être que 9 ou 10. Et j'essaie d'être juste par rapport à cela. C'est un peu ambivalent parce qu'on est professeur, on a toujours ces notes, on passe par cette opération de l'évaluation, mais aussi on est des êtres humains, on connaît leur situation, c'est pas évident toujours d'avoir la bonne posture entre le professeur qui va toujours mettre des supers notes, mais ce n'est pas révélateur du niveau de l'élève et des exigences attendues pour l'examen, et puis à l'extrême le professeur qui ne va pas du tout adapter et là c'est sûr leur niveau ne peut pas correspondre aux exigences de l'examen. C'est comme leur absence, savoir ce que tu notes ou pas. Un élève qui s'absente tous les mercredis pour les mêmes raisons, tu décroches ton téléphone pour demander à l'éducateur ce qu'il se passe. Les absences faut les prendre en compte, jusqu'où s'arrête la limite. Il y a beaucoup de profs qui se disent que c'est cool ces classes, il n'y a pas de discipline, mais tu as tout un accompagnement énorme à faire. Tu sais que sur le plan des émotions, ça va être difficile, que le suivi va être compliqué parce que les éducateurs de l'ADATE⁸⁴ sont au taquet, c'est pas évident de les avoir au téléphone ou d'obtenir un rendez-vous. Tu es obligé de connaître ses élèves, sans du tout être intrusif avec leur situation perso, mais tu es obligé de savoir leur situation administrative, l'AJA, pour les comprendre, pour leur scolarité tu es obligé. Donc c'est quand même beaucoup d'investissement. Même par rapport aux appréciations. Moi ça m'énerve je trouve qu'elles sont bâclées. C'est pas évident entre la complaisance, la bienveillance. On les accueille en individuel au début de l'année, mais ce n'est pas suffisant. Quasiment tous les mois, il faut de nouveau, sans parler de prendre tout le monde, mais il faut vraiment être carré au niveau de l'évolution parce que pour eux, ça peut changer très rapidement, cela peut vite basculer. Et puis je

⁸⁴ L'ADATE est une association, de mission de service public, chargée notamment de l'accompagnement des jeunes mineurs isolés. <http://www.adate.org>

pense qu'on ne travaille pas assez en équipe. Il y a plein d'écueils qu'on pourrait éviter si on travaillait davantage en équipe, donc ça demande peut-être des réunions entre midi et deux. Donc c'est encore vraiment perfectible. Plein de choses pourraient améliorer cette grosse machine dans laquelle ils sont parfois un peu perdus voire broyés.

Ces histoires d'enregistreurs c'est sympa, de s'entendre, maintenant ils peuvent avec leur téléphone. Mais l'oral, l'écoute c'est quand même bien et il faudrait peut-être que je me renseigne davantage pour savoir ce quoi fait par rapport à cela.

Comment tu travaillais la structure pour les oraux du CCF ?

C'était un travail individuel. L'oral s'appuyait sur un dossier écrit. Chaque élève choisissait des documents. C'était vraiment un boulot d'institut, après chaque séance, je ramassais, je corrigeais et il fallait qu'ils améliorent. Avec un élève comme M., qui avait des difficultés, les documents qu'il avait choisis je les enregistrais. » Et après, avec M.P, on banalisait des demi-journées et on les interrogeait pour faire des oraux blancs. Souvent je reprenais la grille du Delf. Il y avait bien sûr les événements historiques ou géographiques, mais tout ce qui est lié à l'élocution, au début, à la prononciation.

Et comment vous travailliez la structure de l'oral ?

Pour certains, la structure était présente parce qu'il y avait le travail en amont. Pour d'autres c'était plus compliqué.

Donc c'est en structurant à l'écrit pour le dossier, qu'ils structuraient à l'oral ? C'est intéressant parce qu'on a fait le contraire ...

Mais je pense que c'est mieux. C'était peut-être trop cloisonné aussi, alors qu'il faut vraiment relier les deux, l'écrit, l'oral. Mais c'est vrai qu'à ce moment-là on partait d'abord des documents, des questions sur le document. J'essayais de faire un petit texte, certains arrivaient tout seuls, quand je dis un petit texte, les questions des documents on les mettait en forme. C'est un article, c'est article parle de etc. c'était un peu surfait.

Je me demande le fait de s'enregistrer avant le passage à l'écrit c'est une trace orale, pas simplement une verbalisation dans l'interaction. Quand on est avec eux pour les aider à rédiger il y a quand même une formulation orale qui aide au passage à l'écrit.

J'ai l'impression que c'est plus productif pour eux, je trouve qu'ils arrivent davantage après à écrire et à structurer ce qu'ils écrivent.

On ne l'a pas vérifié...

Oui, mais tu peux le voir, tu n'as pas toujours besoin d'évaluer. J'ai vraiment l'impression, cela les aide.

Souvent ils ont un sujet d'expression écrite, ils ne savent pas quoi dire, on en parle, mais dès que tu les laisses, ils ne savent plus. S'il y a la trace, cela montre bien : tu as des choses à dire.

Cela libère. Et puis même, je ne sais pas comment je peux l'appliquer, mais cette fameuse dictée à l'adulte demande un besoin humain. Là à la limite, il le fait seul et après tu

reprends avec lui, moi ça me permet d'aller voir quelqu'un d'autre. C'est un outil matériel intéressant.

C'est un support donc je vais davantage me servir, parce que ça libère du temps pour le professeur, et je trouve vraiment que ça les stimule, ça libère la parole, et ça leur donne confiance, par ce que comme tu dis « j'ai des choses à dire » et ça va faciliter à moins avis l'apprentissage, la production écrite ». Mais il y a quelques années en arrière, je n'aurai sûrement pas pu, ils n'avaient pas tous un portable. La maintenant ça y est, ils ont tous un portable, ça leur plaît même. Mais là ce que tu as fait c'est vraiment une très belle transition pour terminer l'année et on les a bien préparés pour F., vraiment, pour aborder le document, de contextualiser, comme on les a fait parler à l'oral, c'est ce que l'on va leur demander en français et en histoire géo. Mais là je trouve qu'on les a bien préparés pour la deuxième année où ils vont peut-être plus aborder le fond. Mais là ce qu'on a fait justement, ce serait peut-être plus un modèle de cours intégré de première année de CAP transitoire.

Et l'enseignement de l'EMC ? Est-ce qu'il pose des difficultés particulières ?

Là aussi il faut partir du vécu des élèves, de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils ressentent. Leur parler de la nationalité française, faut arrêter. Ce n'est pas du tout adapté. Au contraire.

Après, très bien, les symboles de la République c'est un cours qui est vraiment rébarbatif. Mais je les avais fait travailler sur l'ordinateur, pourquoi on avait choisi ces symboles, il y a avait un peu de lecture. [...]

Certaines activités proposées par les CASNAV ne sont pas adaptées, trop infantilisantes. C'est ça qui était intéressant dans la séquence que tu as préparée, ce n'est pas infantilisant. On a des jeunes adultes. Pour la laïcité, tu les fais parler, c'est tous les jours. Ce n'est tout d'un coup. Eux ils se sentent stigmatisés, ils sont musulmans, ils font pas mal d'efforts, ils vont à la piscine. Il y a aussi un problème culturel, c'est du jour au lendemain, d'avoir une autre culture. [...]

En histoire, la difficulté c'est de ne pas faire de l'événementiel mais de lier à ce qu'on connaît. C'est plus intéressant et plus parlant. Mais cela demande beaucoup d'investissement pour adapter les thématiques. [...]

Annexe 6 : Questionnaire d'évaluation de la séquence par les élèves

Questionnaire

Age : _____

Pays d'origine : _____

Quelles langues parles-tu ? _____

Quelles langues écris-tu ? _____

Pendant combien d'années as-tu été à l'école ? _____

Avant la France, dans quels pays as-tu été à l'école ? _____

En quelles langues étaient les cours? _____

Qu'est-ce que tu as aimé dans notre travail sur le syndicalisme ?

Le thème du syndicalisme			
Travailler en groupe			
Rencontrer un syndicaliste			
Enregistrer une interview			
Apprendre à utiliser le matériel radio			
Savoir mieux me défendre au travail			

Est-ce-que tu écoutes la radio ? oui non

Dans quelles langues ? _____

Qu'est ce que tu écoutes à la radio ?

☐ Musique

☐ Information / actualités

☐ autre chose :

Annexe 7 : Profils des élèves en seconde CAP Peinture, Application et Revêtement

Elève	Âge	Pays d'origine	Répertoire langagier	Parcours scolaire et/ou apprentissages littéraciés dans des contextes non-scolaires	Usage du français avant l'arrivée en France et niveau actuel
B.	18	Mali	Bambara, français	Mali : cours du soir de français dispensé par un de ses frères (7 mois) France : 1 ^{ère} année CAP	Langue véhiculaire comprise et parlée au pays. Oral : A2 Ecrit : A1.1
A.	18	Guinée	Malinké, bambara, français	France 1 an UPE2A-NSA (Mounier) 1 ^{ère} année CAP	Langue officielle, entendue dans la rue, les médias, mais non comprise ni parlée au pays. Oral : A2 Ecrit : A1.1
L.	18	Mali	Soninké (langue du village), bambara (langue véhiculaire), français (langue officielle)	Mali : cours du soir en arabe (écrit un peu), un tout petit peu en français France 1 an UPE2A-NSA (Mounier) 1 ^{ère} année CAP	Langue officielle entendue dans les médias, mais non comprise ni parlée au pays. Oral : A2 Ecrit : A1.1
I.	18	Mali	Soninké (langue du village), bambara (langue véhiculaire), français Arabe à l'écrit	Mali Ecole coranique pendant 6 ans Dans le cercle familial, a appris l'alphabet latin pour écrire son nom en français. France 1 an UPE2A-NSA (Mounier) 1 ^{ère} année CAP	Langue officielle, très peu comprise/parlée. Quelques bases d'écrit. Oral : A2 Ecrit : A1.1
N.	18	Mali	Peul Français (langue	France -10 semaines de « préparation au stage » aux Charmilles, un établissement privé, à Saint Martin d'Hères : rédaction de CV,	Langue un peu utilisée pour échanger avec des locuteurs non

			véhiculaire)	accompagnement dans la recherche de formation ou stage, rédaction CV, quelques cours de mathématiques. -Arrivée en CAP peinture à Deschaux en décembre.	peuls. Oral : A1 Ecrit : alpha
M.		Guinée			Oral : A2 Ecrit : A1/A2
E.	16	France	Français	A effectué toute sa scolarité en France	
E.	17	France	Français	A effectué toute sa scolarité en France	
I.	17	Roumanie	Français	A effectué toute sa scolarité en France	

Annexe 8 : Profils des élèves en seconde CAP Maçonnerie

Elève	Âge	Pays d'origine	Répertoire langagier	Parcours scolaire et/ou apprentissages littéraciés dans des contextes non-scolaires	Usage du français avant l'arrivée en France et niveau actuel
A.	19	Kosovo	Albanais, français	Kosovo (en albanais) 11 ans Difficultés à l'écrit : « <i>Je ne sais pas écrire</i> » A commencé une formation en apprentissage, interrompue à 19 ans faute d'autorisation de travail. Arrivé en cours d'année à Roger Deschaux.	Pas de connaissances antérieures du français. Oral : B1 Ecrit : A1
M.U	18	Turquie	Kurde (parlée uniquement), turc, français	Turquie (en turc) : 11 ans	Pas de connaissances antérieures du français. Oral : A2 Ecrit : A2
S.E	18	Guinée	Malinké, soussou, arabe, italien, français <i>Ecrit</i> : Arabe, français, italien, malinké	Guinée - 4 ans de scolarité dans une école coranique (arabe langue d'enseignement et d'apprentissage, langue de l'écrit, explication orale en malinké et soussou si besoin) - 1,5 ans de cours à domicile en arabe – enseignement coranique France : cours du soir pour apprendre la langue France : - 2019-2020 : cours dans une association (3AMIS) - 2019-2020 : UPE2A au Lycée professionnel Jacques Prévert - 2020- 2021 : 1 ^{ère} année CAP maçonnerie	Apprentissage du français à l'oral sur la route de l'exil. Très peu de contact en Guinée avec le français. Oral : B1/B2 Ecrit : A2
M.L	19	Côte d'Ivoire	Bambara, malinké, français <i>Ecrit</i> : français, un peu arabe	Côte d'Ivoire - cours du soir en français (quelques années), par des amis scolarisés - 1 an à l'école coranique France 1 an UPE2A-NSA (Mounier)	Usage du français à l'oral dans le cadre familial et social. Oral : B1/B2 Ecrit : A2

				1 ^{ère} année CAP	
M.O	18	Mali	Malinké, bambara, français, italien. <i>Ecrit : français et un peu l'italien</i>	Mali Scolarisé pendant 7 ans. Français : langue d'enseignement et d'apprentissage (écrit). Malinké, bambara : langues d'enseignement (oral) France Classe d'accueil (2 mois) France 1 ^{ère} année CAP	Usage du français à l'oral dans le cadre familial, social et scolaire au Mali. Oral : A2/B1 Ecrit : A2
S.	18	Mali	Soninké, bambara, malinké, français	Mali Scolarisé pendant 4 ans. Français : langue d'enseignement et d'apprentissage (écrit). Soninké, bambara : langue d'enseignement (oral) France 1 an UPE2A-NSA (Mounier) 1 ^{ère} année CAP	Usage du français uniquement dans le milieu scolaire. Oral : A2 Ecrit : A1.2
A.O	17	Albanie	Albanais, français	Albanie : 11 ans en albanais	Pas de connaissances antérieures du français. Oral : A2 Ecrit : A2
M.A	23	Guinée	Malinké, français, italien	Guinée : 10 ans en français France, France	
I.S	19	Guinée	Soussou (parlée uniquement) français, anglais	Guinée : 12 ans (en français) France : Alternance – CAP cuisine 2 ans	

Annexe 9 : Transcriptions et analyses des productions initiales de A. et L.

	A. (1'43)	L. (1'20)
Introduire	Bonjour, bonjour à tous, je m'appelle A. Je vais vous raconter les mauvaises conditions que j'ai vécu en entreprise, là où j'ai travaillé, là où j'ai fait mon stage. Je vais prendre l'exemple de moi-même.	Bonsoir tout le monde, j'espère que tout le monde il va bien. Je vais vous raconter conditions de mauvais travail, ce que j'ai imaginé. Par exemple échafaudage.
Développer	Moi, mon patron il me montre pas beaucoup de choses, il me demande que de faire le ménage, le balai ici, nettoyer ici. S'il a besoin de quelque chose, il me donne les clés, il va le chercher tel matériel, tu viens, je vais aller chercher ça, je viens. Après, s'il a besoin de quelque chose aussi il me demandait d'aller chercher et je vais aller chercher après pour revenir aussi. Donc, je vais passer toute la journée comme ça, sans rien, faire sauf du ménage. Et aussi à la fin de journée, il me demande de nettoyer le couteau, les brosses, le rouleau, le matériel de travail, il me demande de nettoyer tout et quand je vais nettoyer il va m'indiquer non, range ça, je vais ranger, il dit OK, tu prends tu vas le déposer à la voiture, je prends pour aller le déposer à la voiture, il me dit, donc on s'en va. En plus aussi il te parle mal, il te parle comme il veut, il te parle n'importe comment, même tu peux parler à tes enfants, comme ça à la maison.	Quand on va faire l'échafaudage on doit faire les barrières avant de commencer à faire l'échafaudage. Si on a dit que non, on n'a besoin pas des barrières etc. Bon ça, c'est les mauvaises conditions de travail, parce que les gens qui doivent passer dessus, si on met pas les barrières, ça fait ... ça c'est les conditions de mauvais travail. A chaque matin aussi, avant qu'on commence le travail on doit vérifier l'échafaudage. Si on a dit non on vérifie pas, parce que y a quelqu'un qui peut passer devant et enlever quelque chose. Avant qu'on commence le travail on doit vérifier. Bon si on vérifie pas, bon ça aussi c'est la condition de mauvais travail.
Conclure	Bon c'est ça qui m'a choqué beaucoup à l'entreprise, tu vois pour moi ce que j'ai vécu comme mauvais conditions à l'entreprise, c'était ça.	C'est ça que je vous raconterais, bonne soirée, aurevoir

- **Lexique spécifique** (vu dans la séance) : les mauvaises conditions de travail
- **Connecteurs logiques et chronologiques, formules d'introduction/conclusion** (voir transcription)
- **Positionnement énonciatif :**

Marques du sujet énonciateur :

Emploi du « je » :

- Pour introduire :
 - A : « **je** vais vous raconter »
 - L : « ce que **j'**ai imaginé »
- Pour raconter une expérience personnelle :
 - A : « **Moi**, mon patron il **me** montre pas beaucoup de choses »

Marques de contextualisation du récit :

- Emploi du « il » (personnel) ou du « on » (impersonnel) pour raconter la situation et rapporter du discours indirect ou insérer du discours direct :
 - A : « **il** me demandait d'aller chercher », « **il** dit OK, **tu** prends **tu** vas le déposer à la voiture »
 - L : « Si **on** a dit que non, on n'a besoin pas des barrières »
- Emploi du « tu » et « on » dans le discours direct :
 - A : « **il** me dit, donc **on** s'en va »
 - L : « si on dit, non **on** vérifie pas »
- Déictique :
 - A : « le balai **ici**, nettoyer **ici** »

Marque du destinataire :

- Emploi d'un « tu » impersonnel :
 - A : « **il te** parle mal, **il te** parle comme **il** veut, **il te** parle n'importe comment, même **tu** peux parler à **tes** enfants, comme ça à la maison. »
- Emploi d'un « tu » personnel :
 - A : « **Bon** c'est ça qui **m'**a choqué beaucoup à l'entreprise, **tu** vois **pour moi** ce que **j'**ai vécu comme mauvaises conditions à l'entreprise, c'était ça. »

Marques de l'objectivation :

- Emploi du « on » impersonnel et général :
 - L : « *Quand on va faire l'échafaudage on doit faire les barrières* »

Annexe 10 : Transcriptions et analyses des productions orales finales d’A. et L.

	A. (2’22)	L (1’43)
Introduction	Bonjour, bonjour à tous je m’appelle A. La semaine dernière jeudi, on a fait sortie avec ma classe pour aller rencontrer le délégué des syndicats Monsieur S.G pour aller poser notre question de manque de sécurité au travail.	Bonjour, je m’appelle L.S. je vais vous raconter des sorties des semaines dernières. Les élèves du lycée pro Roger Deschaux, première année CAP Peinture, on a sorti le 27 mai pour aller Bourse du Travail pour rencontrer délégué syndical, s’appelle, il s’appelle S. G. Il va travailler dans le bâtiment, société s’appelle CGT. On a posé beaucoup de questions.
Développement	Il a répondu toutes nos questions, si on a des problèmes, qui a on va nous adresser pour expliquer notre problème. On a fait beaucoup d’interview. Il a tout dit, si on a des problèmes ou des conflits avec le patron, à qui on va m’adresser pour dire notre problème, qui il va nous aider beaucoup. On a dit tout. Monsieur G. nous a expliqué beaucoup de choses, pour les conditions de travail par exemple, si on a des problèmes à quelqu’un à la santé ou de manque de respect à qui on va m’adresser on va faire comment.	Bon, j’ai appris, ce que j’ai appris, je savais pas que illégalité, quand il arrive entre employés et employeurs on peut aller tribunal des Prud’hommes, mais maintenant j’ai appris ça. Je... je ... je sais que si il y a quelque chose qui arrive, y’a la justice, par, dans les lois, on peut aller au Prud’hommes, par exemple si le patron qui parle mal, si y a mon collègue qui est à côté qui a écrit ça, on peut aller Prud’hommes, mais j’ai pas le droit pour enregistrer son voix.
Conclusion	Donc les syndicalistes, pour moi, ils sont très bien, parce que si on a des problèmes, il va nous aider. Soit il va nous dire où on va dire notre cas pour expliquer notre problème, ce sera très bien pour nous. Moi, ce je pense à syndicats, ils sont très bien, il nous a expliqué beaucoup de choses. Il a dit comment travailler, donc si on a des problèmes on va aller les Prud’hommes. Il nous a tout expliqué avant de quitter l’interview, à la Bourse du travail. Donc c’était le jeudi dernier avec ma classe, il a tout expliqué, il a répondu à toutes nos questions, Monsieur G. Merci de votre compréhension.	Syndicat c’est intéressant pour moi parce qu’il va défendre les employés. Voilà, si l’employeur parle mal ... je pense que c’est intéressant. Les syndicats, je pense que c’est intéressant. Merci de votre compréhension.

- **Lexique spécifique :**
 - *L : délégué syndical, Bourse du travail, syndicat, illégalité, employés/employeurs, tribunal des Prud'hommes, justice, lois, défendre les employés*
 - *A : délégué syndical, manque de sécurité au travail, conditions de travail, conflits avec le patron, santé, manque de respect, syndicalistes, syndicats, Prud'hommes, Bourse du travail*
- **Connecteurs logiques et chronologiques, formules d'introduction/conclusion (voir transcription)**
- **Positionnement énonciatif**

Marques de l'énonciateur :

Emploi du « je », « on » / « nous » :

- Pour se présenter / introduire :
 - *A : « je m'appelle »*
 - *L : « je vais vous raconter »*
- Pour raconter le processus d'apprentissage :
 - *L : « je savais pas », « maintenant je sais » : induit un objectivation, un rapport distancié à la connaissance*
 - *A : « nous a expliqué »*
- Pour expliquer en donnant un exemple
 - *L : « par exemple, si le patron qui parle mal, si y a mon collègue »*
- Exprimer une opinion « je »
 - *L : « je pense que »*
 - *A : « pour moi »*
- Pour raconter une expérience collective :
 - *A : « on a sorti »*
 - *L : « on a posé beaucoup de questions », « si on a des problèmes, il va nous aider »*

Marque de contextualisation du récit :

Emploi du « il » ou « monsieur » pour contextualiser, décrire, raconter :

- *L : « il va travailler »*
- *A : « il a dit », « il nous a tout expliqué »*

Marques de l'objectivation du discours :

- Emploi du « on » à valeur impersonnelle :
 - *L : « on peut aller aux Prud'hommes »*
- Tournure de phrase impersonnelle :
 - *L : « illégalité, quand il arrive », « il y a la justice », « on peut aller au Prud'homme »*

Annexe 11 : Fiche pédagogique de la séquence

Séquence d'EMC en CAP : le syndicalisme, un engagement citoyen

Aborder la citoyenneté par une entrée sociale plutôt que politique, permet d'inclure les élèves n'ayant pas la nationalité française ou européenne. En effet, l'engagement syndical (et associatif) est un espace politique qui contrairement aux élections, n'est pas réservé aux ressortissants français et européens. De plus, elle permet d'aborder des notions complexes liées au fonctionnement démocratique (les élections et la représentation, la négociation et la prise de décision collective, le conflit et la justice) à partir d'une réalité connue des élèves via leurs stages, celle du monde du travail. Le projet radio et les outils d'enregistrements audio permettent de travailler l'expression orale des élèves en vue de l'examen du CCF. Attention, le projet radio nécessite de la part de l'enseignant des compétences en montage son (Audacity par exemple).

Objectifs généraux :

- Comprendre ce qu'est un syndicat :
 - son organisation et les élections professionnelles
 - son rôle de défense des salariés
 - ses moyens d'action (actions collectives, grève et manifestation, action individuelle au Prud'hommes)
- Connaître ses droits (code du travail, conventions collectives)

Thèmes, mots-clés : citoyenneté sociale, engagement, syndicat, conditions de travail, acquis sociaux, code du travail, Prud'hommes, élections professionnelles, démocratie, justice, loi, discriminations

Repères : Grève de Carmaux 1892, Jean Jaurès, grèves de 1936, grèves de mai 1968

Public : classe de CAP

Niveau linguistique : A2 à l'oral, adaptée à une hétérogénéité de niveaux y compris aux élèves allophones peu lecteurs-scripteurs – à prévoir plutôt au second semestre en 1^{ère} année.

Durée : 10h environ – séquence à adapter suivant le rythme et le niveau de la classe en privilégiant certaines activités

Prérequis :

Histoire

Comprendre les notions de passé, présent et futur et y situer des événements.

Savoir distinguer plusieurs types de documents (photographie, texte, graphique) et en identifier la source.

EMC

Comprendre les notions de droits, de devoirs et de règles.

FLE/FLS (prérequis et/ou principales notions à travailler en parallèle)*

Formes interrogatives

Temps du passé (passé composé)

Articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite, pour finir) et logiques du discours (donc, parce que, mais)

Phonétique (selon les difficultés des élèves)

**Les notions travaillées parallèlement à la séquence en cours de FLE/FLS peuvent être rajoutées sur la grille d'évaluation (ex : emploi des articulateurs). Les productions orales enregistrées effectuées dans le cadre sont un outil pédagogique extrêmement intéressant en FLE/FLS pour identifier les difficultés linguistiques en général et phonétique en particulier¹. Les différents travaux oraux de cette séquence peuvent devenir des opportunités de réemploi des notions travaillées en FLE/FLS.*

¹ Les difficultés phonétiques varient notamment selon les langues premières des élèves. Les fiches conçues par *Langues&Grammaire en Île-de-France* recensent les caractéristiques phonologiques des langues premières et les difficultés d'ordre articulatoires que peuvent rencontrer en français leurs locuteurs. <https://lgidf.cnrs.fr/node/1570>

Compétences développées et activités langagières

<u>Capacités disciplinaires développées</u>	<u>Compétences langagières développées</u>
Situer dans le temps des événements de l'histoire sociale française ; développer une vision compréhensive et évolutive des droits sociaux en France Mener, construire et partager une réflexion personnelle : raconter une expérience personnelle, développer un questionnement, exprimer et justifier son opinion, développer un esprit critique, exercer une réflexivité sur ses opinions et son travail (autoévaluation). Collaborer et s'organiser en groupe, favoriser la participation de tous, s'impliquer dans des échanges, respecter la pluralité des points de vue, construire une réflexion collective. Manipuler des supports numériques et médiatiques (site web, enregistreur et micros)	Linguistiques : ● Lexicale : le monde du travail et de l'action syndicale, manipuler la nominalisation (lexique) ● Grammaticale : formuler des questions, raconter au passé (passé composé, imparfait) ● Orthographiques : rédiger ; les marques de l'oral à l'écrit (la ponctuation) ● Orthoépiques : mettre en voix des questions ou des textes écrits ● Phonologique : s'exprimer avec clarté (articulation, prononciation, prosodie) Pragmatiques : ● Discursive : organiser ses idées, introduire, développer un thème, conclure, utiliser des articulateurs logiques simples (donc, parce que, mais) ● Fonctionnelle : préciser sa pensée, être à l'aise à l'oral, restituer une information avec ses propres mots en s'aidant de notes, se repérer sur un site web et trouver une information Sociolinguistiques : adapter son discours en fonction du contexte plus ou moins formel (au sein de la classe, en rencontre avec un délégué syndical) Socio-culturelles : connaître le fonctionnement du monde syndical français, connaître quelques événements marquants de l'histoire sociale française

Activités langagières

- Interaction orale : coopération à visée fonctionnelle lors des travaux de groupe (exprimer son opinion et son expérience, écouter celles des autres, argumenter de manière spontanée), mener une interview préparée dans un contexte formel et réagir aux propos de son interlocuteur
- Oral monologué : raconter une expérience, exprimer et expliquer son opinion, s'enregistrer pour un auditoire ou parler devant un auditoire, mettre en voix un texte, restituer une information avec ses propres mots à l'aide de ses notes, parler avec spontanéité sur un thème connu (conditions de travail, syndicalisme)
- Compréhension orale : écouter le reportage d'un journal d'information radio, comprendre les points principaux d'une intervention sur un thème connu (conditions de travail, syndicalisme)
- Compréhension écrite /littéracie numérique : naviguer sur un site officiel, identifier et comprendre des informations
- Production écrite : rédiger des questions, une introduction, une conclusion

Etape 1 : Découverte et familiarisation avec la thématique et le genre du reportage radio - 1h30 environ

Objectifs	Activités	Modalité	Matériel et support
Objectifs d'enseignement - ancrer le thème dans une actualité sociale - impliquer les élèves à partir de leurs connaissances/expériences - réactiver et introduire des éléments de lexique pour préparer l'écoute Objectifs apprentissage - se familiariser avec le thème et son lexique	Activité 1 : Découverte de la thématique (20 min) Discussion collective autour d'une photographie <i>Activité langagière : interaction orale</i>	Classe	- photographie du 1^{er} mai (ou autre mobilisation d'actualité) - tableau, projecteur
- comprendre les éléments de contexte d'un reportage radio (qui, quoi, où, quand) - comprendre la situation générale d'un conflit social : identifier ses acteurs (salariés, syndicats, direction) et le problème.	Activité 2 : Comprendre une situation de conflit social (30 min) Compréhension globale d'un reportage. <i>Activité langagière : compréhension orale</i>	Individuel	- document audio « Les ouvriers de l'entreprise SMRC à Rougegoutte en grève » - Fiche 1 – Conflit social à Rougegoutte - tableau, projecteur, enceinte
Identifier comprendre le rôle des différents locuteurs de la situation de communication spécifique du reportage	Activité 3 : Découverte du genre radiophonique (15 min) Compréhension globale du genre du reportage. <i>Lexique – devoir à la maison</i> <i>Activité langagière : compréhension orale</i>	Individuel ou binôme	- document audio « Les ouvriers de l'entreprise SMRC à Rougegoutte en grève » - Fiche 2 – Le reportage - tableau, projecteur, enceinte - fiche lexique, exercice 1

**attention, tout document support écrit est en lui-même une activité de compréhension voire de production écrite pour certains élèves éloignés de l'écrit*

➤ Activité 1 : Découverte de la thématique (20 min)

Par l'animation d'une discussion en classe entière, faire émerger des hypothèses sur la situation en posant des questions : *Qu'est ce que vous voyez ? Qu'est-ce qui se passe ? A votre avis, pourquoi sont-ils dans la rue ?* On peut évoquer l'origine du 1^{er} mai, son caractère international, demander aux élèves comment cela se passe dans les pays où ils ont vécu.

Lors de la discussion, recenser et noter le vocabulaire thématique au tableau. Les élèves pourront le prendre en note pour se constituer un répertoire utile pour toute la séquence.

Pour les élèves peu lecteur-scripteurs, sélectionner un nombre limité de mots, pour leur donner le temps d'en noter quelques-uns. Si l'écrit est un support d'apprentissage pour certains, il est un objet d'apprentissage pour d'autres.

➤ Activité 2 : Comprendre une situation de conflit social (30 min)

Lire les questions 1 et 2 avant la première écoute. *Première écoute.* Avant de corriger les questions, on peut ouvrir par une question globale *Qu'est ce que vous avez compris ?*. Pour la question 1 et 2, demander les indices sonores (jingle), s'aider de la capture d'écran du lecteur. Ne pas hésiter à demander aux élèves d'expliquer ce qu'est un reportage, de comparer avec les différentes émissions radio qu'ils connaissent. Savoir s'ils écoutent ou écoutaient la radio.

La question 3 peut être faite ensemble, on peut rappeler les définitions source et nature, donner différents exemples (photographie, texte etc.).

Lire les questions 4, 5, 6 avant la seconde écoute. Lire tous les mots de la question 4.

Pour les élèves peu lecteurs scripteurs, on peut relire les mots après l'écoute et les aider à identifier les mots entendus. Pour cette partie, on peut les renvoyer à l'image comme aide à la compréhension.

➤ Activité 3 : Découverte du genre radiophonique (15 min)

Selon le niveau des élèves, on peut choisir de procéder par étapes (lecture de la question 1, écoute, correction, lecture de la question 2 et éventuelle réécoute) ou au contraire de lire l'ensemble des consignes. Dans ce cas, il peut être intéressant de faire travailler les élèves en binôme. Des mots de lexique – le délégué syndical, la direction – seront probablement à repréciser. Ne pas hésiter à faire appel à la morphologie des mots diriger/direction et à des exemples familiers (délégué syndical/délégué de la classe).

Etape 2 : Approfondissement et réflexion autour des conditions de travail (EMC/Histoire) – 3h00

Objectifs	Activités	Modalité	Matériel/ support
Objectifs apprentissage - se familiariser avec des enjeux liés au monde du travail - identifier, repérer et classer des informations - s'exprimer à l'oral, écouter les autres	Activité 4 : Les conditions de travail – cas de Rougegoutte (45 min) - Compréhension détaillée d'un reportage - Discussion collective : partage d'expériences <i>Activités langagières : interaction orale, compréhension orale, production orale</i>	Binôme Groupe Classe	-document audio « Les ouvriers de l'entreprise SMRC à Rougegoutte en grève » -fiche lexicale, exercice 1 - Fiche 3 – les conditions de travail -tableau, projecteur, enceinte
Objectifs d'enseignement : - faire le lien entre les apprentissages scolaires et les expériences/représentations des élèves du monde du travail Objectifs apprentissage - s'exprimer en continu et de manière spontanée sur un sujet familier (le travail, le stage) -raconter une expérience personnelle - s'exprimer clairement	Activité 5 : S'exprimer pour se situer dans une réalité sociale <i>Devoir individuel: Raconter une situation de mauvaises conditions de travail sous la forme d'un enregistrement vocal à envoyer à l'enseignant pour la prochaine séance. (2-3 min)</i> <i>Activité langagière : production orale</i>	Individuel	Enregistreur / téléphone portable
-repérer dans un discours des éléments constitutifs de sa cohérence (la contextualisation) et de la forme (clarté et fluidité de l'expression) - dégager d'autres exemples de manque respect des droits des salariés	Activité 6 : Travailler l'expression en continu (45 min) - Autoévaluation et évaluation par un pair des productions orales enregistrées. Manipulation d'une grille critériée. -Mise en commun et réinvestissement thématique du contenu. <i>Activités langagières : compréhension orale, interaction orale</i> Mise en lien avec l'enseignant de FLE/FLES pour la correction linguistique des productions orales.	Individuel, binôme, classe	-enregistrements vocaux - Grille d'évaluation 1 - Fiche 3 – les conditions de travail -téléphones portables (individuels), écouteurs, tableau, projecteur
-Présenter un document (nature, source, thème) -Relever des éléments explicatifs du contexte historique -Présenter à l'oral un document - Lire une frise chronologique - Situer des événements historiques sur une frise chronologique	Activité 7 : L'évolution historique des conditions de travail (Histoire) (1h30) -Observation, analyse des documents relatifs à trois événements clés de l'histoire sociale -Présentation et repérage sur une frise chronologique. <i>Activités langagières : interaction orale, production orale, compréhension écrite, production écrite</i>	Groupe Classe Individuel	3 documents historiographiques + Fiches 4 Frise chronologique à projetée (voir annexe 1) Frise chronologique à compléter Fiche 5 Tableau, projecteur

➤ **Activité 4 : Les conditions de travail – cas de Rougegoutte (50 min)**

Exercice 1 fiche lexique : L'exercice peut être donné en devoir ou réalisé en classe. Il permet de remobiliser du lexique introduits lors de séances précédentes, en vue de la compréhension détaillée de l'interview des ouvrières.

Compréhension orale

Lire les consignes de la fiche 3. Réécouter les interviews des deux ouvrières seulement. (00:26 –1:17)

On répartit les informations à trouver entre différents groupes.

Différenciation : attribuer plus ou moins de catégories selon le niveau des groupes constitués (« L'égalité entre les salariés » étant le plus complexe à traiter).

Discussion collective

Ouvrir la discussion sur l'expérience des élèves en stage. *Quelles ont été vos conditions de travail en stage ? Avez-vous vécu ou entendu de la part d'un de vos camarades de mauvaises conditions de travail en stage ?*

➤ **Activité 5 : S'exprimer pour se situer dans une réalité sociale (20 min)**

Devoir individuel: Raconter une situation de mauvaises conditions de travail sous la forme d'un enregistrement vocal à envoyer à l'enseignant pour la prochaine séance. (2-3 min)

Pour éviter les blocages, préciser que ce peut être une situation vécue par soi, un camarade ou inventée.

Faire émerger avec les élèves quelques critères d'une présentation orale claire (ex : articuler) et quelques conseils (réfléchir à ses idées avant d'enregistrer...)

➤ **Activité 6 : Travailler l'expression en continu (50 min)**

L'évaluation des productions orales

On demande aux élèves de rappeler ce qui, selon eux, est important lorsque l'on s'exprime à l'oral pour être bien compris. Projeter la grille pour la lire ensemble et expliquer son fonctionnement (on peut faire un exemple pour expliciter les éléments). Dans un premier temps, chaque élève réécoute son oral et s'auto-évalue. Dans un second temps, les élèves, en binôme, évaluent leur camarade. Puis le binôme compare les deux évaluations et discute des différences.

Lien avec l'enseignant de FLE/FLS :

La correction linguistique des productions orales peut se faire en classe de FLE/FLS à partir d'une sélection d'erreurs pertinentes à traiter selon le niveau des élèves, la progression pédagogique et leur récurrence au sein du groupe. Si les élèves sont d'accord et à l'aise, la correction peut être collective : réécoute du passage, recherche de l'erreur et de la forme correcte (démarche inductive) à l'oral avant de passer à l'écrit. Cela permet d'objectiver et de valoriser les compétences linguistiques des élèves afin d'en favoriser la transmission entre pairs. Les enregistrements sont également un bon outil pour identifier les difficultés de prononciation des élèves et travailler la phonétique ainsi que la phonie-graphie.

Le réinvestissement des idées

Mise en commun des différentes situations de mauvaises conditions de travail rapportées par les élèves à noter la suite des exemples du reportage (fiche élève activité 3). Il peut être opportun de faire la distinction entre des conditions de travail qui bien qu'elles soient mauvaises sont légales (ex : cadence et pénibilité du travail, mauvaise rémunération) de celles illégales, ne respectant pas le code du travail (ex : non-paiement des heures supplémentaires).

➤ **Activité 7 : L'évolution historique des conditions de travail (Histoire) (2h00)**

1) *Observation, analyse des documents*

Chaque groupe travaille sur un des trois événements clés de l'histoire sociale : 1892, 1936, 1968.

Hétérogénéité : constituer des groupes de niveaux de français écrit et oral hétérogène favorise la coopération et la complémentarité des compétences écrites et orales et donc l'autonomie, avec le soutien de l'enseignant. Cela implique de veiller à une bonne répartition du travail de groupe (prise de notes, restitution orale, participation etc.).

2) *Restitution orale en classe entière*

Un élève restitue pour son groupe, l'étude de document (présentation, thématique, les conditions de travail concernées etc.). L'idée principale à faire émerger est que les conditions de travail actuelles découlent d'une histoire de luttes ouvrières et d'engagement politique d'individu comme Jean Jaurès.

3) *Découverte de la frise chronologique*

Présentation de la frise projetée au tableau et pratique de sa lecture. On repère les 3 événements et quelques grandes avancées.

4) *Repérage sur la frise*

Individuellement, les élèves positionnent quelques événements pré-sélectionnés par l'enseignant (à adapter selon le cours).

Etape 3 : Approfondissement et réflexion autour du monde syndical français (EMC) – 2h

Objectifs	Activités	Modalité	Matériel et support
- comprendre les rôles d'un syndicat - connaître ses droits en tant que salarié - naviguer sur un site internet, rechercher et relever des informations -lexique, nominalisation	Activité 8 (1h30) S'informer sur un site officiel dédié aux élections professionnelles des TPE 2021. <i>Lexique – devoir à la maison</i> <i>Activité langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite</i>	Individuel Classe	Ordinateurs individuels (connexion internet) : https://election-tpe.travail.gouv.fr/ Fiche 6 : Rôles et fonctionnement des syndicats Fiche lexique exercice 2 – en devoir Tableau, projecteurs, enceintes
- lire un graphique - connaître les principaux syndicats français -lexique : emploi du lexique	Activité 9 (30 min) Les résultats des élections 2021. Lexique - réemploi <i>Activités langagières : compréhension écrite, production écrite</i>	Individuel, groupe, classe	Fiche 7 : Représentation syndicale dans les TPE Fiche lexique, exercice 2

➤ Activité 8 : s'informer sur un site officiel dédié aux élections professionnelles des TPE 2021 (1h30)

Questions 1, 2, 3 : Avant de regarder la vidéo, lecture des questions. On laisse les élèves regarder la vidéo et essayer de répondre aux questions en autonomie (l'enseignant reste en support des élèves peu lecteurs-scripteurs). On regarde une fois la vidéo en classe entière pour corriger. Pour identifier la source, il est intéressant de leur faire observer le site et relever les indices qui permettent de savoir que l'on est sur un site gouvernemental, (le drapeau, la devise, Marianne etc.). Cela permet de rappeler les symboles de la République française.

Questions 4, 5 : Selon le niveau des élèves, il sera préférable de projeter le site et de faire les questions 4 et 5 en classe entière. En effet, les textes sont courts mais difficiles, la sélection d'information est donc complexe. Lecture à voix haute des élèves les plus à l'aise. Expliquer les termes, en s'appuyant sur des exemples concrets (la branche professionnelle des élèves) ou sur la morphologie (*interprofessionnel* à rapprocher d'*international*).

Question 6 : on lit la question, on peut faire le premier cas ensemble avant de laisser les élèves travailler individuellement. Il est intéressant de rappeler la distinction entre conditions de travail légales/illégales qui entraînent des modes d'action syndicale différents (mobilisation collective vs les Prud'hommes).

Fiche lexique, exercice 2 : en devoir à la maison.

➤ Activité 9 : comprendre les résultats des élections professionnelles TPE 2021 (30min)

Résultats des élections : Selon le degré d'autonomie des élèves, notamment par rapport à la lecture du graphique, le travail sera individuel ou non. Si c'est une nature de document connue, on peut penser cette activité comme une évaluation formative.

Lexique, correction exercice 2 : après avoir corrigé la nominalisation, en groupe ou en classe entière, les élèves proposent des phrases employant les verbes.

Etape 4 : Projet d'interview avec un délégué syndical – 3h30

Les différentes phases du projet peuvent être insérées progressivement dans la séquence (après l'activité 6, les élèves ont assez de matière pour commencer le travail de réflexion). Par souci de lisibilité nous le présentons de manière suivie et linéaire.

Objectifs	Activités	Modalité	Matériel et support
-Exprimer ses idées, ses envies et écouter celles des autres	Projet # 1 (15 min) Présentation du projet Répartition des groupes et des thématiques <i>Activités langagières : interaction orale</i>	Groupe	
- Collaborer et s'impliquer dans le travail de groupe - S'exprimer, expliquer ses idées, écouter et développer celles des autres - Formuler des questions à l'oral - Rédiger des questions à l'écrit - Réinvestir du lexique et des notions	Projet # 2 (45min) Rédaction des questions <i>Activités langagières : interaction orale, compréhension orale, production écrite</i>	Groupe Classe	
-comprendre la structure thématique d'un reportage -synthétiser par un titre -organiser l'interview : présentation du thème général, regroupement des questions par sous-thèmes, et mise en ordre logique -répartir la parole dans le groupe	Projet # 3 (30 min) Structurer l'interview	Groupe	Fiche 8
-mettre en voix un texte - reformuler avec ses propres mots sans lire ses notes -s'exprimer clairement et distinctement -savoir utiliser l'enregistreur et les micros pour enregistrer une interview et des ambiances sonores	Projet#4 (30 min) Mise en voix des questions Manipulation des outils d'enregistrement <i>Activité langagière : production orale</i>	Groupe	Micro, enregistreurs, questions rédigées et corrigées
- prendre part à une discussion dans un contexte formel -mener une interview : oraliser des questions préparées, formuler des questions spontanées, réagir aux propos de son interlocuteurs, demander des précisions -s'exprimer clairement et distinctement -être à l'écoute des interventions des autres - utiliser le matériel d'enregistrement (enregistrer l'interview, enregistrer des bruits d'ambiances)	Projet # 5 La rencontre avec le délégué syndical <i>Activité langagière : interaction orale, production orale, compréhension orale</i>		
-Comprendre la structure logique du reportage (introduction, développement, conclusion) -contextualiser, raconter une expérience au passé -restituer des informations avec ses mots -exprimer son opinion -rédiger, mettre en voix, enregistrer les parties d'introduction et de conclusion du reportage	Projet # 6 (45h00) Création et enregistrement du des commentaires d'introduction et de conclusion du reportage (en bonus : création d'un jingle)		Fiche 8 Annexe : activité de création de jingle
- S'exprimer en continu, avec clarté et aisance - Structurer son discours - Contextualiser - Raconter une expérience au passé - Exprimer et justifier son opinion - Restituer des informations avec ses mots - Réemployer du lexique et des notions autour du syndicalisme et des conditions de travail	EVALUATION FINALE (45 min) Enregistrement d'une production orale	Individuel	Grille d'évaluation finale
-Valoriser le travail des élèves auprès de la communauté éducative et des autres élèves. -Transmettre des connaissances aux autres élèves stagiaires (selon les modalités de la restitution)	Projet# 7 Diffusion		

➤ Projet # 1 (20 min)

L'enseignant présente le projet de rencontre et de reportage-interview avec un délégué syndical, qui nécessite une préparation. *Quelles questions va-t-on lui poser ? Sur quels thèmes ?*

On répartit la classe en groupe de travail de niveaux de français écrit et oral hétérogènes afin d'en favoriser l'autonomie. Chaque groupe se met d'accord sur le thème qu'il souhaite traiter parmi les grandes catégories précédemment identifiées (ex : durée du travail, sécurité, respect au travail).

➤ **Projet #2 (1h30)**

Les élèves échangent dans le but de formuler une série de questions thématiques à poser au délégué syndical. L'enseignant passe dans les groupes, pour favoriser la participation de tous. Les élèves doivent s'organiser en groupe (rôle de scripteur, répartition de la parole pour la restitution à la classe).

Lors de la mise en commun des questions, les autres groupes sont invités à enrichir le travail de leurs camarades de leurs propres idées/questionnements.

Lien avec l'enseignant de FLE/FLS :

Dans l'idéal la forme interrogative a été travaillée en cours de FLE/FLS en amont. Si cette séance fait l'objet d'une co-intervention avec l'enseignant de FLES, on peut rappeler certaines règles syntaxiques au début (les mots interrogatifs, l'inversion du sujet). La correction linguistique pourrait être effectuée en classe de FLE/FLES, éventuellement sous la forme d'une correction collective à partir d'une sélection de questions.

➤ **Projet #3 (30 min)**

Répartition en groupe de travail. On présente l'objectif aux élèves : voir comment le reportage est structuré, afin de pouvoir organiser notre interview.

Elèves peu lecteurs-scripteurs : lecture à voix haute des élèves les plus à l'aise dans les groupes. Ils peuvent numéroté les titres plutôt que de les écrire selon le temps imparti.

Lors de la correction, on insiste sur le titre qui synthétise le thème de la partie. C'est le travail que doivent réaliser les élèves pour leurs propres interviews : identifier différents sous-thèmes parmi toutes leurs questions et mettre dans ordre logique leurs questions. Enfin répartir la parole en vue de l'interview (chaque élève est responsable d'au moins une question à poser). Il est important de rappeler que la première personne qui prend la parole devra commencer l'interview en présentant le groupe et le thème général (ex : la sécurité au travail).

➤ **Projet#4 (30 min)**

Afin de permettre à tous les élèves de manipuler le matériel d'enregistrement, il faut démarrer les deux activités (mise en voix, enregistrement) en même temps.

On répartit les rôles : qui enregistre des bruits d'ambiance pour le reportage, qui enregistre l'interview, qui interview ?

Lien avec l'enseignant de FLE/FLS :

Cette séance se prête particulièrement à la co-intervention pour accompagner la mise en voix, au niveau de la prosodie notamment. Les difficultés articulatoires plus spécifiques peuvent faire l'objet d'un cours de phonétique en classe de FLES.

➤ **Projet #6 (1h00)**

En classe entière, on projette la fiche 8. On s'intéresse à l'organisation logique (et non thématique) du reportage :

- 1) *Présentation du contexte*
- 2) *Développement du thème (explication 1 avec Laure sur la durée du travail et les inégalités, explication 2 avec Agnès sur la santé)*
- 3) *Conclusion*

On peut inscrire ces éléments au tableau et demander aux élèves de trouver les parties auxquelles ils correspondent, on les note dans la marge. On fait alors le parallèle avec le reportage de la classe. *Quels éléments avons-nous ? Qu'est ce qui nous manque ?*

- 1) Présentation du contexte
- 2) Développement du sujet : l'interview
- 3) Conclusion

Selon le nombre d'élèves et le temps imparti, chaque groupe rédige et enregistre sa propre présentation du contexte et sa conclusion ou on divise la classe en deux (ou en trois si on veut travailler sur un jingle). Montage par l'enseignant.

Bonus : Création d'un jingle

Après avoir analysé deux jingles, identifier sa fonction et ses caractéristiques, on détermine avec les élèves les informations qui doivent figurer dans l'introduction mais également les éléments sonores participant à l'identité de l'émission (musique, bruitages) On passe ensuite à la rédaction, mise en voix et enregistrements des commentaires et des ambiances sonores (ex : prises de son d'ateliers pour des élèves en CAP maçonnerie).

➤ **Evaluation finale**

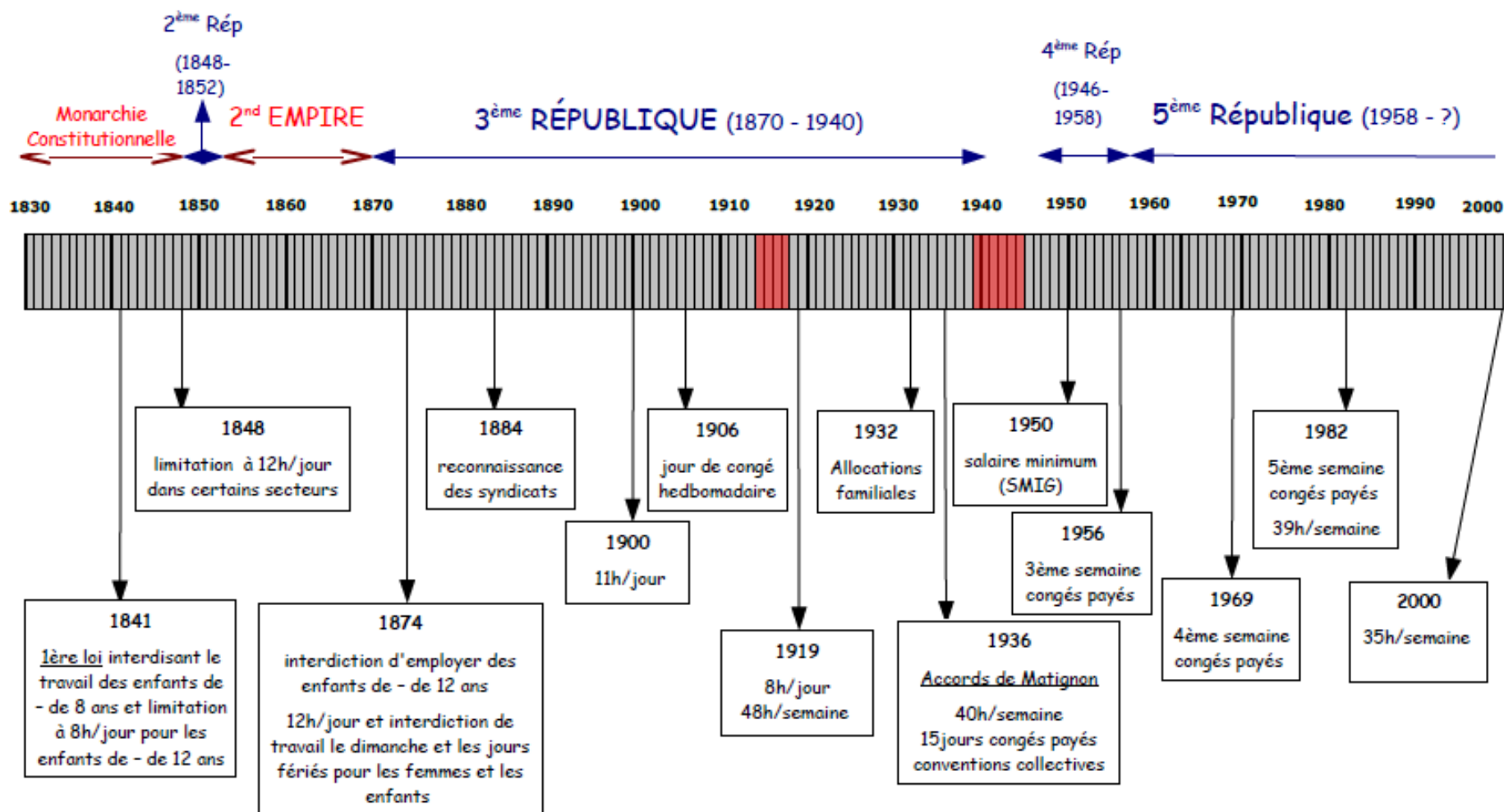
Consigne : Faire le compte rendu oral de la rencontre avec le délégué syndical.

On projette la grille pour expliciter les exigences en termes de contenu et de structure. Les élèves s'auto-évaluent avant de remettre leur enregistrement.

➤ **Projet#7**

La diffusion est une étape importante, surtout en EMC, car elle permet à la fois de valoriser le travail des élèves et de lui donner un sens et une intention qui ne soient pas seulement scolaires, en l'inscrivant dans un environnement social plus large. Les modalités de cette diffusion sont multiples (web-radio, écoute collective avec des élèves et enseignants), temps d'échange etc.

L'évolution des lois sur le travail du 19^{ème} au 20^{ème} siècle



Sources des supports

Extraits audios :

- Journal du 10 décembre 2020 (00 :00-01:36) / France Bleu Belfort Montbéliard <https://www.francebleu.fr/archives/emissions/le-journal-de-7-heures/belfort-montbeliard/2020?p=2>
- Jingle Claquettes chaussettes, épisode 10 (00 :30) <http://www.radiogrenouille.com/actions/ateliers/claquettes-chaussettes/>
- Jingle Microcité (00 :00 – 00 :17) <https://campusgrenoble.org/series/microcite-lundi-7h30-8h00-vendredi-13h30-14h00/>

Fiche 1

- Photo Hugo Couillard / L'Est Républicain : <https://www.estrepublicain.fr/social/2020/12/09/photos-rougegoutte-des-employes-de-l-entreprise-smrc-en-greve-pour-denoncer-la-baisse-annoncee-de-leur-temps-de-pause>

Fiche 2

- Les journalistes en studio : Photo Sarah Alcalay / Le Parisien : <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/tv/matinale-france-bleu-france-3-comment-les-presentateurs-s-adaptent-a-la-radio-filmee-03-03-2020-8271180.php>
- Les salariées de l'entreprise : Photo Hugo Couillard / L'Est Républicain :
- Le délégué syndical : Photo Anthony Picoré / Républicain Lorrain : <https://www.republicain-lorrain.fr/edition-de-metz-ville/2019/02/06/metz-mouvement-de-grogne-chez-est-accompagnement>
- La journaliste en reportage : Photo Paul Ridderhof / Opening Papageno Huis : <https://ingeloustol.nl/reportages/>
- La direction de l'entreprise : <https://www.agence-evenementielle-innovevents.fr/wp-content/uploads/2019/05/animations-conventions-codirs-reunion-professionnelle-entreprises.jpg>
- Durée du travail / Monster : <https://www.latribune.fr/economie/france/la-duree-hebdomadaire-habituelle-du-travail-atteint-39-3-heures-626473.html>
- Salaire : <https://pxhere.com/fr/photo/498759> <https://www.conseil-national.medecin.fr/patient/cherche-medecin/trouver-medecin>
- Egalité entre les salariés : <https://www.cadreo.com/actualites/dt-pour-reussir-dans-la-vie-mieux-vaut-etre-fils-de-cadre-que-fils-douvrier>

Fiche 4

- Grève de Carmaux 1892 : document 1 et 2 issus de FOUCHER Histoire Géographie EMC CAP (2015)
- Les grèves 1936 : document 1 et 3 : FOUCHER éditions. Histoire Géographie EMC CAP (2015)
- Les grèves 1936 : document 3 : HACHETTE TECHNIQUE éditions. Histoire Géographie EMC CAP (2014)
- Les grèves 1936 : document 2 / Les grèves 1968 : document 2 : BELIN éditions. Histoire Géographie Éducation civique CAP (2016)
- Les grèves 1968 : document 1 : Photographie <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwic8IGhpc7xAhXsBGBHSM5Ci4QFnoECAIQAw&url=http%3A%2F%2Fekladata.com%2FXQEpdoApARV1TdLQQUnLJBirN8k%2FSituation-1.-Etre-ouvrier-chez-Renault.pdf&usq=AOvVaw3uZpadwpJR3Uxoy8yGmSxK>

Fiche 5

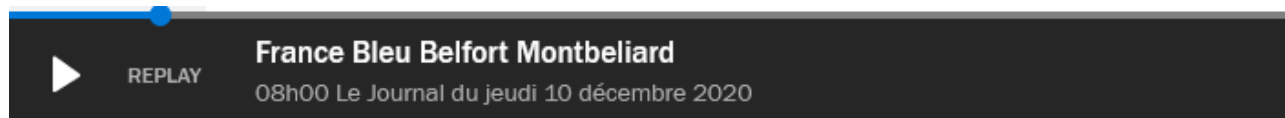
- Frise chronologique : <https://www.fichier-pdf.fr/2017/01/19/chrono-droit-travail/>

Fiche 6

- La manifestation : Photo Maxppp - Olivier CORSAN / France Bleu : <https://www.francebleu.fr/infos/economie-social/reforme-des-retraites-l-intersyndicale-appelle-a-une-nouvelle-manifestation-le-samedi-11-janvier-1578067166>
- Me conseiller : <https://www.cgt.fr/actualites/ile-de-france/transport/temps-de-travail/embaucher-oui-cest-possible>
- Négocier : <http://gfi.fieci-cfecgc.org/category/table-des-negociations/negociations-annuelles-obligatoires/>
- Me défendre : <https://www.gerantdesarl.com/actualite/de-nouvelles-sanctions-penales-pour-les-gerants-de-sarl>

Annexe 12 : Fiches élèves

Fiche 1 : L'actualité sociale de Rougegoutte (EMC)



1. Ce document est extrait :

- ☐ d'un journal télévisé
- ☐ d'une émission politique à la radio
- ☐ d'un journal d'information à la radio

2. On entend :

- ☐ un reportage sur le terrain
- ☐ un débat entre plusieurs invités
- ☐ un discours politique

3. Quelle est la nature et la source du document ?

4. Entoure les mots que tu entends :

le salaire	la grève	la manifestation
les conditions de travail	le patron	les syndicats
la direction	les R.T.T	

5. Que se passe-t-il ?

- ☐ Les syndicats appellent à la manifestation
- ☐ Les ouvriers de l'entreprise SMRC sont en grève
- ☐ Les machines de l'usine sont en panne

6. Pourquoi ?

- ☐ Pour défendre leurs conditions de travail
- ☐ Pour demander une augmentation de salaire
- ☐ Pour garder leur pause quotidienne



Fiche 2 : Le reportage (EMC)

■ Les personnes qui parlent.

1. Qui sont les personnes qui parlent ? Coche les voix que tu entends.

Qui parle ?	Que dit-il ?
☐  Les journalistes en studio	
☐  Les salariées de l'entreprise	
☐  Le délégué syndical	
☐  La journaliste en reportage	
☐  La direction de l'entreprise	

2. Que disent-elles ? Associe une phrase à chaque personne.

- *Elles parlent de leurs mauvaises conditions de travail.*
- *Ils expliquent qu'il y a une grève.*
- *Elle présente les personnes interviewées.*
- *Il a peur pour les droits des salariés.*
- *Elle a refusé de répondre aux questions.*

Fiche 3 : Les conditions de travail (EMC)

■ Les interviews des ouvrières

3. Pour quelles raisons Laura et Agnès font grève ?

Le temps de travail 	
Le salaire 	
L'égalité entre les salariés 	
La santé 	

Nos exemples de mauvaises conditions de travail :

Grille d'évaluation 1

Nom : _____

Critères d'évaluation	Auto-évaluation	Evaluation collective
L'ORGANISATION		
1. Présenter le contexte		
- qui ?		
- quoi ?		
- où ?		
- quand ?		
2. Décrire la situation Qu'est ce qu'il s'est passé ?		
3. Expliquer le problème Pourquoi c'est un problème ?		
LA FORME		
Volume Parler assez fort		
Articuler Prononcer clairement		
Vitesse Ne pas parler trop vite		

Grille d'évaluation 1

Nom : _____

Critères d'évaluation	Auto-évaluation	Evaluation collective
L'ORGANISATION		
1. Présenter le contexte		
- qui ?		
- quoi ?		
- où ?		
- quand ?		
2. Décrire la situation Qu'est ce qu'il s'est passé ?		
3. Expliquer le problème Pourquoi c'est un problème ?		
LA FORME		
Volume Parler assez fort		
Articuler Prononcer clairement		
Vitesse Ne pas parler trop vite		

■ **Exercice 1 : Relie les mots et expressions qui ont la même signification.**

- | | | |
|--------------|---|--|
| Les RTT | ● | ● La direction |
| Le salaire | ● | ● La rémunération |
| Les vacances | ● | ● Les jours de repos pour rattraper les heures supplémentaires (Réduction du Temps de Travail) |
| Les patrons | ● | ● Les congés payés |

■ **Exercice 2 : Transforme les verbes en nom comme dans l'exemple**

Revendiquer - ***une revendication***

Manifester > _____

Négocier > _____

Augmenter > _____

Représenter > _____

Dénoncer > _____

Diminuer > _____

Fiche 4 : Grèves et évolution des conditions de travail (Histoire)

■ La grève de Carmaux - 1892



Document 1

En mai 1892, Jean Baptiste Calvignac, ouvrier dans la mine de Carmaux (un village du sud ouest de la France) est élu maire de Carmaux.

Après les élections municipales (*élection du maire*), le directeur de la mine *me mit en demeure (me donna l'ordre)* de choisir entre mes fonctions de maire et d'ouvrier dans la mine. *Il en coûtait à la mine qu'un ouvrier sous ses ordres fût maire (le directeur n'était pas d'accord qu'un ouvrier soit maire)*. Je n'acceptai ni l'un, ni l'autre et je répondis au directeur que lorsque j'aurais besoin de prendre des journées pour remplir mes fonctions de maire, *je m'absenterais (je partirais)* du travail qu'après avoir régulièrement demandé la permission.

Mémoire de J.B Calvignac, *Le mouvement social*, cité par la Documentation photographique N°6005, 1973.

1. Quelle est la nature du document ?

2. Quand les événements sont racontés ?

3. Quel est le métier de Calvignac ?

4. Quelle est sa fonction dans la ville ?

5. Quelle est la réaction de la direction de la mine ?

Document 2

La grève de Carmaux (les ouvriers se mettent en grève car Calvignac est renvoyé de la mine) est terminée.[...] Il est certain qu'aucune mine, ni société industrielle (une entreprise) n'osera créer de difficultés aux ouvriers investis d'un mandat électif (élu) : le suffrage universel s'est défendu trop énergiquement pour que l'on puisse l'inquiéter de nouveau (les ouvriers en grève ont défendu leur droit de vote et ont gagné).

Jean Jaurès, *La Dépêche*, 8 novembre 1892.

Le nom du journal.

Journaliste et Homme politique français (1859-1914)

1. Pourquoi les mineurs se mettent en grève ?

2. Quel personnage les défend ?

3. Quelles sont les résultats de cette grève pour les ouvriers mineurs ?

Document 1



1. Quelle est la nature du document ?

2. Quel est le contexte ? (Quand ? Qui ? Quoi ?)

Document 2



4 **L'occupation des entreprises et le ravitaillement des grévistes.** Dans les usines occupées, la solidarité s'exprime de nombreuses façons. Les familles, les commerçants voisins aident les grévistes.

1. Quelle est la nature du document ?

Je dis ce que je vois	J'interprète
Où sont les ouvriers ?	Pourquoi ?
Qui les aide ?	
Comment sont-ils aidés ?	

Document 3

Un ouvrier se souvient des conséquences de 1936

C'était un de mes meilleurs souvenirs : ça a été mes douze premiers jours de congés payés. Parce que, jusque-là, on n'avait rien. En plus, il y avait les quarante heures, mais payées quarante-huit heures. [...] Puis sont arrivées les conventions collectives, où un patron n'avait plus le droit de payer un ouvrier selon ce qu'il le jugeait d'après sa mine... s'il avait de grandes oreilles ou pas. [...] À partir de 1937, les salaires ont sérieusement augmenté ; on a commencé à voir fleurir les postes de radio dans la cité, les bicyclettes. En un an, il y a eu un changement terrible.

S. Bonnet, *L'Homme de fer*, Tome 2, Presses universitaires de Nancy, 1962.

1. Quelle est la nature du document ?

2. Quels sont les droits acquis par les ouvriers ?

Document 1



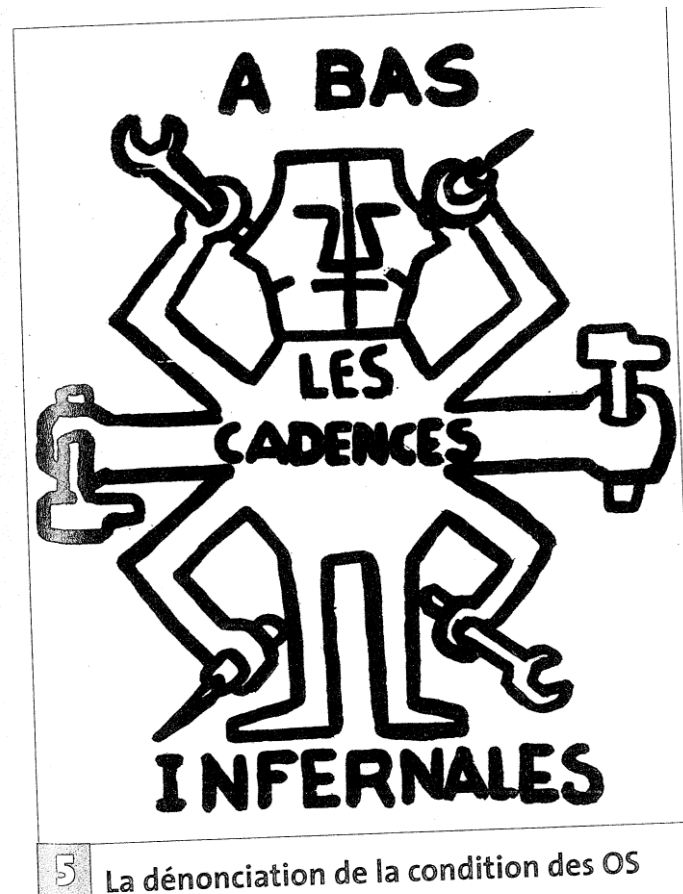
Usine Renault de Boulogne-Billancourt en grève, juin 1968

1. Quelle est la nature du document ?

2. Quel est le contexte ? (Quand ? Qui ? Quoi ?)

3. Nommez les syndicats

4. Quelles sont leurs revendications (pourquoi ont-ils arrêté le travail ?)

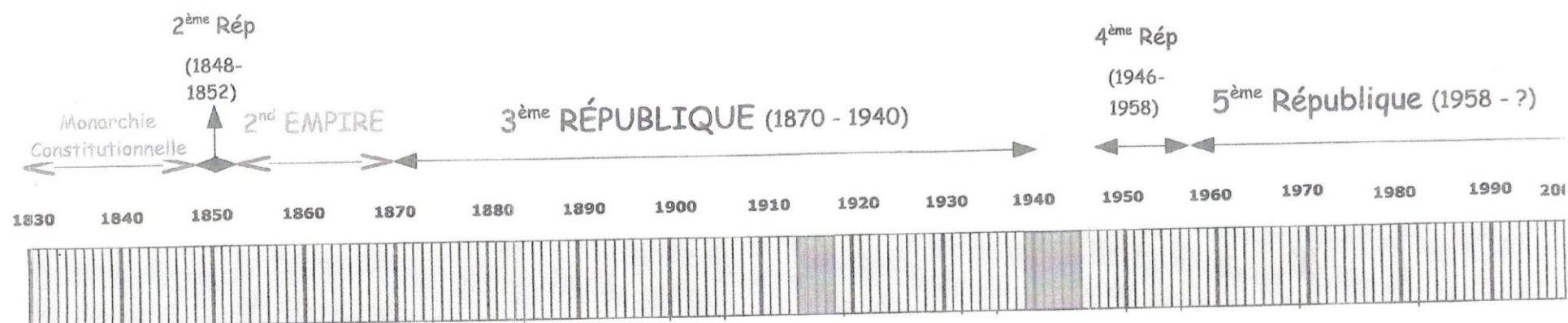


1. Quelle est la nature du document ?

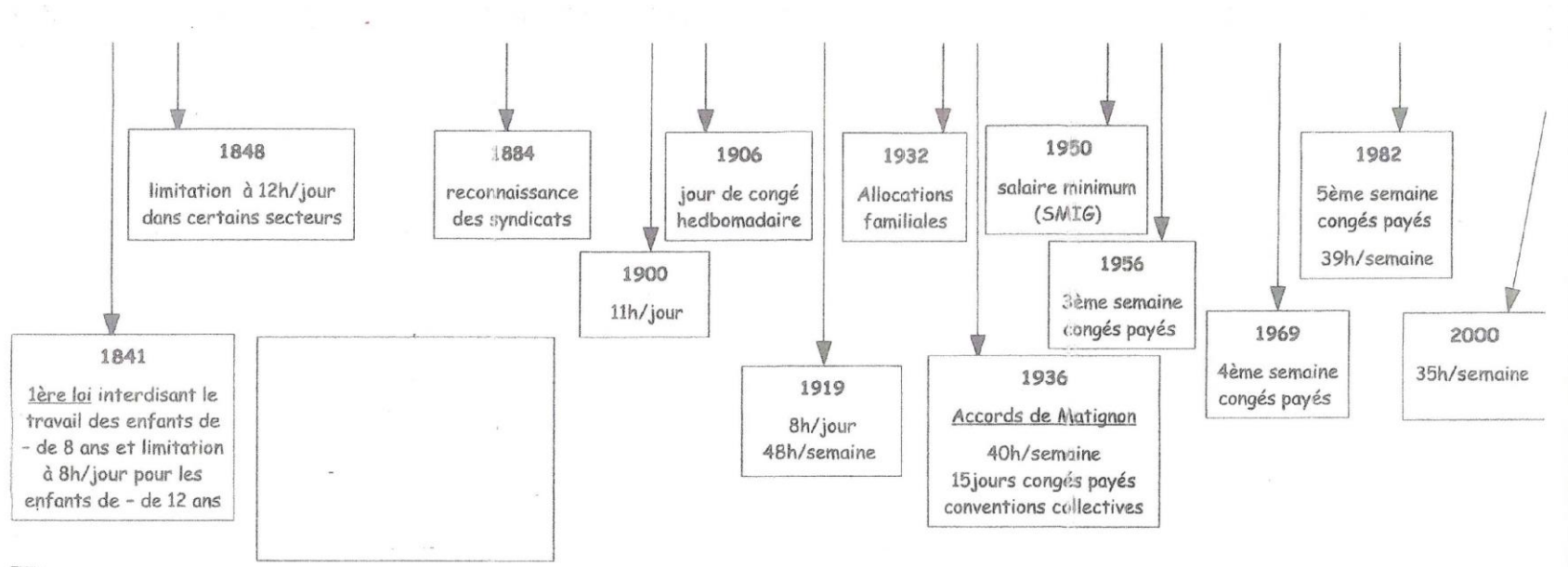
2.

Je dis ce que je vois	J'interprète
Qui est représenté ?	Pourquoi ?
Combien de bras sont dessinés ?	Pourquoi ?
Recopie le slogan (les mots)	Pourquoi ce slogan ?

L'évolution des lois sur le travail du 19^{ème} au 20^{ème} siècle



Découpe et place les évènements sur la fris chronologique.



Fiche 6 : Rôles et fonctionnement des syndicats (EMC)

Ouvrir Firefox.



Aller sur le site : <https://election-tpe.travail.gouv.fr/>

Regarder la vidéo.



1. Quelle est la nature et la source du document ?

2. Lors de cette élection, pour qui vote-on ?

3. Qui peut voter ?

4. Descendre sur la page web, en-dessous de la vidéo.



Quels sont les trois rôles des syndicats ?

3. Pour revendiquer de meilleures conditions, les syndicats peuvent négocier avec le patron. Mais ils peuvent aussi faire d'autres actions. Lesquelles ?



4. Pour chaque situation, quel rôle va jouer le syndicat ?

Situations

Mon contrat est terminé. Mon patron refuse de me payer mes heures supplémentaires. ●

L'échafaudage n'est pas en bon état. Je me sens en danger. Est-ce que je peux refuser de travailler dans ces conditions ? ●

On nous demande de travailler plus vite, sans augmenter nos salaires. ●

Un employeur licencie sans raison mon collègue. Que peut-il faire ? ●

A Rougegoutte, la direction de l'entreprise SMRC veut réduire la pause. ●

Mon employeur me demande de payer mes EPI. Est-ce que c'est normal ? ●

Mon employeur décide de mes dates de congés. Est-ce que c'est normal ? ●

Rôle du syndicat



Me conseiller



Négocier mes conditions de travail

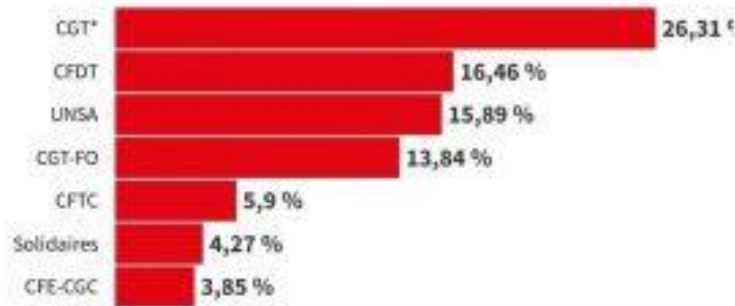


Me défendre face à mon employeur

Fiche 7 : La représentation syndicale dans les TPE (EMC)

Le résultat des élections dans les TPE

En % des suffrages exprimés



« LES ÉCHOS » / SOURCE : MINISTÈRE DU TRAVAIL
*à l'exception de la Guadeloupe, Saint-Martin et Saint-Barthélemy



1. Quel le titre du document ?

2. Quelle est la nature du document ?

3. Quelle est la source du document ?

4. Entoure les 4 syndicats majoritaires à l'élection :



5. Qui est le syndicat majoritaire ? Avec combien de voix ?

Fiche 8 : l'organisation d'un reportage (projet radio)

1. Lis la transcription du reportage.
2. Surligne les passages des trois interviews.
3. Retrouve le titre de chaque partie :
 - Après la grève, la négociation des syndicats et la direction
 - La grève pour dénoncer les risques sur la santé
 - La grève des ouvriers à Rougegoutte
 - La grève pour dénoncer les inégalités entre salariés

Les ouvriers de l'entreprise SMRC à Rougegoutte sont en grève depuis lundi. Ils défendent leurs conditions de travail, leur pause quotidienne réduite à 27 minutes et leurs RTT.

Sur le parking de l'usine, Laura, embauchée depuis 4 ans après 2 ans d'intérim, est présente. Elle n'avait pourtant pas prévu de faire grève.

« Là, ils touchent à tout : les RTT on n'a plus, le pouvoir d'achat, on le perd. J'aurai voulu juste l'égalité, que ce soit pour tout le monde pareil. C'est juste les ouvriers. Tout ce qui est cadres, on touche pas aux RTT, ce sera pas les samedis obligatoires. »

Parmi les plus anciens il y a Agnès qui passe d'un groupe d'ouvrier à un autre. Elle a quinze de SMRC derrière elle. Elle est là car elle craint pour sa santé physique.

« Vu les rythmes qu'on a où on fait tout le temps les mêmes mouvements, on est cassé de partout, on nous prend pour des robots. Faut bosser, ça fait mal c'est pas grave, faut bosser. »

Les syndicats ont maintenant plusieurs mois pour tenter de trouver un accord avec la direction, essayer de limiter la casse. David Buchwalter, délégué CFE-CGC, a du mal à garder espoir.

« On profite du Covid pour mettre en cause tous les acquis et ça c'est dangereux. On va pas vers les beaux jours. »

Evaluation finale

Nom : _____

Evaluation finale

Nom : _____

Critères d'évaluation	Auto-évaluation	Evaluation	Critères d'évaluation	Auto-évaluation	Evaluation
L'ORGANISATION			L'ORGANISATION		
1. Présenter le contexte			1. Présenter le contexte		
- qui ?			- qui ?		
- quoi ?			- quoi ?		
- où ?			- où ?		
- quand ?			- quand ?		
2. Présenter le thème de votre interview			2. Présenter le thème de votre interview		
3. Expliquer ce que vous avez appris			3. Expliquer ce que vous avez appris		
4. Donner votre opinion sur les syndicats			4. Donner votre opinion sur les syndicats		
LA FORME			LA FORME		
Volume Parler assez fort			Volume Parler assez fort		
Articuler Prononcer clairement			Articuler Prononcer clairement		
Vitesse Ne pas parler trop vite			Vitesse Ne pas parler trop vite		

Créer un jingle

1. Qu'est ce que j'entends ? _____

 14h00/	https://campusgrenoble.org/series/microcite-lundi-7h30-8h00-vendredi-13h30-14h00/	Nom de l'émission	
		Qui parle ?	
		Thème de l'émission	
		Sur quelle radio ?	

2. Qu'est ce que j'entends ? _____

	http://www.radiogrenouille.com/actions/ateliers/chaussettes/	Nom de l'émission	
		Thème de l'émission	
		Qui parle ?	
		Sur quelle radio ?	

Un jingle c'est _____

NOTRE JINGLE

Nom de l'émission	
Thème de l'émission	
Qui parle	
Sur quelle radio	Radio Campus Grenoble 90.8

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA SCOLARISATION EN VOIE PROFESSIONNELLE ORDINAIRE DES ELEVES ALLOPHONES DE PLUS DE 16 ANS PEU SCOLARISES ANTERIEUREMENT 9	
CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX DE LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES DE PLUS DE 16 ANS AUX NIVEAUX NATIONAL ET ACADEMIQUE.....	10
1. Les CASNAV, au cœur des politiques de scolarisation des EANA.....	10
1.1. Du CESIFEM au CASNAV, une structure qui évolue en fonction de ses publics	10
1.2. Les missions du CASNAV.....	11
2. La scolarisation des EANA de plus de 16 ans	12
2.1 L'arrivée importante de mineurs étrangers isolés : évolutions des besoins et adaptations des dispositifs de scolarisation	12
2.2 Parcours scolaires et orientation professionnelle sous contrainte administrative.....	16
2.3 Des conditions d'enseignement-apprentissage difficiles	19
2.3.1 La transition vers la classe ordinaire	19
2.3.2 Se rendre disponible aux apprentissages dans l'urgence et la précarité	20
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE PARTICULIER DU STAGE.....	22
1. La commande du CASNAV	22
2. Lieu et contexte d'intervention	23
3. Le profil des élèves.....	24
CHAPITRE 3. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	28
1. Formulation de la problématique et des hypothèses	28
2. Principes de la recherche-action et démarche ethnographique.....	29
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE..... 31	
CHAPITRES 4. LE LANGAGE A L'ECOLE	32
1. Les EANA, une situation de Français Langue Seconde particulière.....	32
1.1 Le continuum FLE, FLS, FLM	32
1.2. Le français langue de scolarisation (FLSco)	34
2. De la langue de scolarisation aux discours scolaires.....	36
2.1 Une grammaire transversale aux discours disciplinaires	36
2.2 Des opérations langagières et cognitives spécifiques aux disciplines.....	37
2.3 L'approche disciplinaire ou la nécessité de faire sens	38
3. Pratiques langagières et appropriation de connaissances scolaires	39
3.1 La conceptualisation : une forme d'abstraction marquée par l'écrit	39
3.2 L'étayage linguistique et la production de sens, les conditions d'accès au mode de connaissances scolaires en contexte de FLS.....	40
3.3 Secondarisation du discours et institution du sujet scolaire	42
3.3.1 La construction de connaissances : un discours en métamorphose	42
3.3.2 Les marques langagières de la secondarisation du discours	44
CHAPITRE 5. L'ORAL A L'ECOLE.....	46
1. L'oral, le premier des moyens de transmission et d'apprentissage à l'école.....	46
1.1 La compréhension orale des discours pédagogiques, une priorité pour les EANA.....	46
1.2 La production orale, vecteur de l'appropriation des connaissances	47
1.3 L'émergence du sujet scolaire par un acte d'énonciation orale	48
2. L'oral, un objet d'apprentissage-enseignement marqué par les dissensions pédagogiques et didactiques.....	50
2.1 L'oral scriptural.....	50
2.2 Les compétences orales, des objets d'enseignement autonomes	52
2.2.1 Une approche par les genres sociaux formels	52
2.2.2 Démarche actionnelle et compétences orales.....	53
2.2.3 La fictionnalisation à l'épreuve du détour pédagogique	54

2.3	Une approche disciplinaire par les conduites discursives	55
2.4	L'itinéraire intertextuel.....	57
3.	Soutenir l'émergence du sujet scolaire	58
3.1	L'approche par genre : un étayage dans les pratiques langagières cognitives disciplinaires	58
3.2	L'approche par genre de texte oral : une médiation vers l'écrit.....	59
3.3	Les médiations pédagogiques instrumentées de la didactique de l'oral.....	60
3.3.1	Médiatisation et médiation.....	60
3.3.2	Les dispositifs techniques de l'oral	60
PARTIE 3 - MODELISATION D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL UTILISANT		
L'ENREGISTREMENT VOCAL : CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE ET EVALUATION		63
CHAPITRE 7. CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL.....		64
1.	Etats des lieux des besoins et pratiques.....	64
1.1	Adapter les programmes disciplinaires.....	64
1.2	Transmettre autrement qu'à l'écrit	65
1.3	S'adosser à des références non-scolaires pour favoriser la conceptualisation disciplinaire	65
1.4	Accompagner les élèves dans l'appropriation des démarches scolaires.....	66
1.5	Enseigner l'oral, le parent pauvre de l'enseignement disciplinaire.....	66
2.	Cibler des connaissances disciplinaires et des compétences langagières	67
2.1	La thématique et les contenus disciplinaires.....	68
2.2	L'oral monologué.....	69
2.3	L'articulation de capacités disciplinaires et des compétences langagières	70
CHAPITRE 8. DESCRIPTION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE MIS EN ŒUVRE.....		71
1.	Les activités de conception/verbalisation.....	73
2.	Les activités de verbalisation-reformulation	76
3.	L'activité de reformulation finale, une synthèse orale enregistrée.....	79
CHAPITRE 9. ANALYSE REFLEXIVE DU RECOURS A L'ENREGISTREMENT VOCAL DANS L'ENSEIGNEMENT		
DE L'ORAL MONOLOGUE EN HISTOIRE-GEO EMC.....		80
1.	L'appropriation de connaissances et de compétences orales disciplinaires	80
1.1.	L'émergence du sujet scolaire.....	80
2.2	La prise de parole monologué dans le contexte scolaire.....	81
2.2.1	Une mise en récit des connaissances au moyen de la double énonciation, <i>l'exemple d'A</i>	82
2.2.2	Une synthèse explicative au moyen de l'hybride vocal, <i>l'exemple de L.</i>	84
2.3	Des interactions de groupe à la production orale individuelle	85
2.3.1	Un processus de constructions de connaissances	85
2.3.2	Le développement de compétences orales scolaires.....	86
2.	L'appropriation des instruments de médiatisation et de médiation pédagogique.....	87
2.1	L'instrumentation de l'enregistrement vocal et des grilles d'évaluation	87
2.2	Autonomie et émancipation des sujets apprenants	90
2.2.1	Produire des connaissances en autonomie.....	90
2.2.2	Un mode d'expression moins confrontant.....	91
2.2.3	Inspirer de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les élèves	92
3.	Difficultés et limites du dispositif.....	92
3.1	Contexte d'enseignement, situation de communication scolaire et médiatisation didactique.....	93
3.2	Une intention de communication conditionnée par les attentes scolaires	94
3.3	Le projet d'interview-reportage, un fil rouge mal intégré au dispositif	94
3.4	La production orale des connaissances : un contournement ou un détour pour aller vers l'écrit ?	95
Conclusion.....		97
Bibliographie.....		99
Sigles et abréviations utilisés.....		105
Table des illustrations.....		106
Table des annexes.....		107
Table des matières		164

MOTS-CLÉS : Français Langue de Scolarisation, didactique de l'oral, élèves allophones peu scolarisés antérieurement, discours scolaires, instrument de médiation pédagogique, enregistrement vocal, processus d'appropriation de connaissances, sujet énonciateur,

RÉSUMÉ

Situé en didactique du FLSco, ce mémoire présente un dispositif d'enseignement de l'oral en Histoire-Géo-EMC conçu pour des élèves allophones de CAP, ayant peu été scolarisés antérieurement. A l'école, les pratiques d'enseignement et les démarches d'apprentissage sont marquées par l'écrit, y compris les oraux scolaires. Face à des élèves éloignés de l'écrit et de la culture scolaire, ce mémoire suggère d'aborder les pratiques langagières et cognitives propres à l'appropriation des connaissances disciplinaires, par l'oral. Nous chercherons à déterminer dans quelles mesures, l'enregistrement des productions orales en continu est un instrument de médiation pédagogique, favorisant la conscience langagière, la reconstruction de savoirs hétérogènes et ainsi, la prise de parole en tant que sujet scolaire des élèves.

