



Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire

KEITA

Tidiane Ferdinand

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel – 24 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM

Année universitaire 2014-2015



Scénarisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés en classe ordinaire

KEITA

Tidiane Ferdinand

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 24 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Aucune œuvre humaine ne saurait réussir sans l'aide et l'accompagnement des autres. La réalisation de ce mémoire n'échappe point à cette réalité. Alors, je ne peux écrire ce mémoire sans remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur concours à sa réalisation mais aussi à la réalisation de mon stage.

Je remercie tout particulièrement Mme Laurence PARRY pour sa confiance et ses conseils en tant que tutrice de stage.

Toutefois je ne saurais mettre sous boisseau toute l'aide, tout l'appui et tout l'accompagnement de M. Christian DEGACHE sans qui, les études qui ont abouti à ce travail n'auraient jamais vu le jour. Je n'ai pas de mot assez fort pour vous signifier toute ma reconnaissance pour votre présence constante du début à la fin de ces études. Soyez-en remercié.

Mes remerciements vont à la grande famille KEITA dont l'accompagnement et le soutien n'ont jamais fait défaut singulièrement à mes parents si présents à chaque pas que je fais dans la vie.

A Docteur Paul DRABO toute ma reconnaissance et toute ma gratitude. Docteur, les grands hommes ne meurent jamais, tu t'es couché mais tu vis en chacun de nous. La lumière que tu as allumée ne s'éteindra jamais. A toi, je dédie ce mémoire. Merci pour tout.

Aussi mes remerciements vont à l'endroit de Leila Mathieu qui a été une artisane de ces études.

Enfin je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à l'événement de ce travail et de ces études.



DECLARATION

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.

NOM : KEI TA

PRENOM : Tidiane Ferdinand

DATE : 15-09-2015

SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1 - CONTEXTE DU STAGE.....	12
CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL	13
I. Présentation du CASNAV	13
II. Historique	14
III. Le Casnav de Grenoble	14
Les missions du Casnav	15
Un centre de ressources pour les écoles et les établissements.....	15
Un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif.....	15
Une instance de coopération et de médiation.....	16
IV. La commande.....	16
A. Présentation de la commande	16
B. Analyse de la commande.....	17
C. La mission	17
D. Etat de l'art :.....	19
1. Sitena :.....	19
2. Toupomé « Espace élève »	19
3. Les sites Casnav :.....	20
4. Entrée en matière.....	20
CHAPITRE 2 – CADRE NOTIONNEL.....	22
I. FLE, FLS, FLM, FLSCO : Quel français pour le dispositif ?	22
1. Le FLSCO comme langue du dispositif.....	24
a. Approche communicative	26
b. Une approche pluriméthodologique	27
c. Une approche pluridisciplinaire	27
II. Intégration versus inclusion.....	28
D'un modèle intégratif à un modèle inclusif.....	28
III. Les dispositifs d'accompagnement.....	30
CHAPITRE 3 – UN DISPOSITIF A SCENARISER POUR LES EANA.	32
I. Un scénario : Vous avez dit scénario ?.....	32
A. Le scénario d'apprentissage :	33
B. Le scénario pédagogique	33
II. Un scénario, mais pour qui ?	34
A. On a dit EANA ?	34
B. Un scénario oui, mais pourquoi ?	35
C. Un scénario, selon quelle démarche ?.....	36
PARTIE 2 - LE DISPOSITIF « LES ENQUETES DE DECOUVRETOUT »	40
CHAPITRE 4 – DEMARCHE D'ELABORATION.....	41
I. Une réflexion théorique	41
II. L'enquête de besoins	42
1. Les besoins linguistique des EANA.....	42
2. Quelle priorité pour le dispositif ?	43
3. Quelle compétence numérique pour les EANA ?	44
III. Les dispositifs de référence	47
A. L'Europe ensemble : Le tour du monde en 80 jours.....	47
B. Retrouvez le sourire.....	48
C. Entrez dans la langue française	48
D. PolarFle.....	49
CHAPITRE 5 – LES ENQUETES DE DECOUVRETOUT	50
I. Présentation du dispositif de formation.....	50
1. Présentation générale.....	50

2. Les objectifs du dispositif.....	52
3. Contexte d'apprentissage.....	54
4. Le scénario proposé.....	54
5. La gamification de la formation.....	57
II. Organisation du dispositif.....	60
A. Organisation.....	60
B. Principe de progression.....	62
C. Le rôle du tuteur.....	64
D. Le tableau synoptique.....	65
E. Les ressources.....	69
F. Description des activités.....	71
III. Choix de l'unité type.....	71
A. Choix de l'unité type.....	71
B. Structure du modèle type d'activités.....	72
CHAPITRE 6 – CONCEPTION TECHNIQUE.....	74
I. Choix du logiciel de conception.....	74
II. Plateforme de diffusion.....	75
III. La conception de l'unité représentative.....	77
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	86
Table des annexes.....	89
Sigles et abréviations utilisés.....	99

Introduction

« Toute la question est de savoir comment mettre en place l'accompagnement dans et hors la classe ordinaire, les formes qu'il doit prendre et comment suivre les élèves. L'objectif est connu de tous : c'est la capacité de l'élève à suivre de façon autonome des apprentissages en classe ordinaire. » (Cherqui/Peutot, 2015).

Ainsi Cherqui et Peutot abordent la question de l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés, EANA, dans les dispositifs d'accompagnement. L'inclusion et l'accompagnement ont toujours été au cœur de la politique du centre académique pour la scolarisation des élèves allophones et des enfants du voyage, CASNAV.

Le centre s'occupe de l'accueil et de la scolarisation des EANA. Certains d'entre eux bénéficient d'une prise en charge spécifique dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Par contre, il y en a qui sont directement inclus dans les classes ordinaires dans les établissements ne disposant pas d'UPE2A. Ceux-ci sont dits « isolés ». Toutefois ils suivent le même enseignement que les élèves natifs. Toute chose qui pose de nombreuses questions dont celle de l'accompagnement et de l'inclusion : comment accompagner ces élèves pour faciliter leur inclusion ? De quel type d'accompagnement ont-ils besoin ? Comment rendre les EANA autonomes afin de suivre les enseignements ? Quels types d'activités pour eux ?

Partant de ces réflexions, le CASNAV de Grenoble, à travers Laurence Parry, coordonnatrice du centre, a décidé de la conception d'un dispositif d'accompagnement des EANA en ligne. Ce dispositif d'appui, utilisable aux premiers instants de scolarisation, se propose d'accompagner les élèves en parallèle des autres enseignements. De même le dispositif vise à leur assurer un bagage langagier leur permettant de suivre les cours. Cependant, dans le cadre de notre stage et vu le temps imparti, nous avons été chargé de la scénarisation du dispositif.

Toutefois, avant de se lancer dans la scénarisation du dispositif, il nous a paru nécessaire de réaliser une étude de besoins du public cible. Cette tâche a été réalisée avec une stagiaire de Master 1 DILIPEM. Cette étude s'est donnée comme mission de mettre en « lumière les besoins scolaires et sociaux, langagiers et culturels de ces enfants ou adolescents à leur arrivée en classe ordinaire. » (Rougé, 2015). Le travail a été réalisé dans deux collèges de l'académie de Grenoble ne bénéficiant pas d'UPE2A.

Au travers des interviews d'élèves, de personnel administratif et un questionnaire adressé aux professeurs, cette étude a pu mettre en exergue certains besoins des EANA et la pertinence de notre projet. L'un de ces besoins, selon l'étude, est celui « *d'acquérir la langue de l'école* » celle des disciplines et des échanges en milieu scolaire. L'étude est parvenue à cette conclusion : « *En définitive, compréhension orale, français langue seconde et de scolarisation et code du métier d'élève se doivent d'être les maîtres mots du dispositif commandé par le CASNAV.* » (Rougé, 2015).

Ainsi, nous prendrons appui sur cette étude pour mieux atteindre notre objectif. Pour ce faire nous tenterons de répondre à cette problématique : Quelles activités guidées en autonomie proposer à des EANA isolés, ne bénéficiant pas d'UPE2A et pas encore de prise en charge de professeur ? Cette question soulève une autre interrogation à savoir : Quelle solution didactique et pédagogique pour l'inclusion scolaire et sociale des EANA isolés en classe ordinaire ?

De ces interrogations, nous pouvons tirer certaines hypothèses :

- Un dispositif d'accompagnement en ligne permettrait aux élèves de mieux suivre les enseignements en classe ordinaire ;
- Une pédagogie de projet faciliterait l'inclusion mais aussi l'apprentissage rapide du français ;
- Les activités en interaction et ludiques aideraient les EANA à mieux apprendre le français.
- L'apprentissage de la langue de scolarisation assurerait une meilleure compréhension des disciplines.

A travers ce mémoire, divisé en deux grandes parties, nous tenterons d'affirmer ou d'infirmier ces hypothèses. En effet le mémoire est constitué de six chapitres contenus dans deux parties.

La première partie est consacrée au contexte du stage. Elle contient les trois premiers chapitres. Dans le premier chapitre nous présentons le cadre institutionnel du stage, c'est-à-dire l'organisme d'accueil. Nous présentons l'institution, ses missions ainsi que la commande qu'elle nous a passée et nos missions.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique du mémoire. Nous y abordons les notions essentielles à la compréhension et à la réalisation de notre mission.

Nous parlerons du continuum FLE/FLS/FLM/FLSCO, de la notion d'inclusion et d'intégration ainsi que de la notion d'accompagnement.

Le chapitre suivant parle du scénario. Nous y abordons les démarches pédagogiques que nous avons adoptées, nous présenterons le public EANA à qui le dispositif s'adresse. Auparavant nous faisons une réflexion sur la notion de scénario.

La deuxième partie du mémoire est consacrée au dispositif scénarisé. Tout comme la première elle est constituée de trois chapitres. Le premier de ceux-ci est dédié à la démarche d'élaboration du scénario réalisé, à l'enquête de besoins aussi bien qu'aux dispositifs qui nous ont servi de référence.

Le chapitre suivant présente le scénario retenu, le public cible, l'organisation du scénario, le contexte d'utilisation et les principes sur lesquels repose le scénario notamment la gamification.

Enfin le dernier chapitre parle de la conception technique du scénario. Nous y abordons les aspects techniques qui entrent en jeu, de la plateforme sur laquelle le scénario sera diffusé après sa conception puis nous terminons par une présentation de l'unité représentative qui a été réalisée.

Partie 1

-

Contexte du stage

Chapitre 1 : Cadre institutionnel

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre institutionnel du stage. Il est axé autour de la présentation du Casnav, de ses missions et surtout de la commande qu'elle nous a passée. Nous ferons une analyse de cette dernière pour conclure ce chapitre.

I. Présentation du CASNAV

Le Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Nouvellement arrivés en France et des Enfants du Voyage, CASNAV, est une structure d'accompagnement pour les Elèves Allophones Nouvellement arrivés, EANA, et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, EFIV.

Le centre joue un rôle déterminant dans le système éducatif. Il constitue à la fois un centre de ressources pour les écoles, un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et enfin une instance de médiation et de coopération avec les partenaires de l'école.

La circulaire n° 2012-143 du 10 octobre 2012, qui constitue son acte fondateur, définit le Casnav comme « *une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs.* »

En effet, le Casnav est chargé de l'accueil et de l'organisation de la scolarité des Elèves allophones nouvellement arrivés, EANA et des Enfants issus de familles itinérantes, EFIV. Il doit les accompagner vers la maîtrise du français en vue de leur inclusion scolaire.

Par ailleurs, le Casnav est un réseau sur lequel s'appuient les académies. Dans ce sens : « *Il fonctionne dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service de tous les acteurs impliqués dans le suivi des élèves allophones et des élèves de familles itinérantes* » selon la même circulaire.

Les activités du Casnav tournent essentiellement autour de la scolarisation des EANA et EFIV, de la formation des professeurs ainsi que de la production de ressources et de l'organisation du DELF scolaire.

II. Historique

L'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française est l'une des priorités du Casnav.

Toutefois, le centre fait suite au CEFISEM, Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants qui a été créé en 1975. Ce centre avait pour mission d'accompagner le développement des zones d'éducation prioritaire, ZEP, la prévention de la violence, de mener des actions partenariales et d'apporter des réponses à des besoins éducatifs spécifiques ; comme on peut s'en rendre compte à la lecture de la circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002 parue dans le bulletin officiel spécial n° 10 du 25 octobre 2002 relative à la mission et à l'organisation des Casnav.

Cependant, vu l'accroissement du nombre d'EANA et d'EFIV en plus des efforts à déployer pour leur intégration scolaire, il a été jugé nécessaire de créer de nouvelles structures se consacrant à l'aide à leur intégration à l'école. Désormais : « *L'action des CEFISEM doit être dirigée en priorité vers les personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves* » relève la même circulaire. Cela a ainsi conduit à la création des Casnav avec pour missions d'être des centres de ressources pour les établissements, des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et des instances de médiation et de coopération avec les partenaires de l'école.

III. Le Casnav de Grenoble

Le Casnav de Grenoble a été créé en 2007, par la circulaire du 29-11 signée de Jean Sarrazin Recteur de l'académie de Grenoble de l'époque. Cette création est le résultat d'une réflexion menée par un groupe de travail qui recommandera « *Une organisation visant à une efficacité accrue, une meilleure information des établissements, une impulsion pédagogique académique rendue plus claire par la création d'un CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage), et d'une évaluation officielle par l'introduction du DELF scolaire.* » (Circulaire du 20/11/2007, du recteur de l'académie de Grenoble). En revanche ses missions restent conformes à celles des autres centres conformément à la circulaire 2002-102 du 25-4-2002 abrogée plus tard par la circulaire n° 2012-143 du 2/10/2012.

Le Casnav de Grenoble est logé dans les locaux du CRDP du rectorat. Il est sous la direction de Guy CHERQUI, IA-IPR de Lettres. L'équipe Casnav de Grenoble est composée d'une coordonnatrice : Laurence PARRY, d'un chargé de mission pour les

Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs, Prévention de l'illettrisme Philippe REGO, d'un chargé de mission communication : Camille MARGER. Cette équipe travaille en étroite collaboration avec les services rectoraux.

Le Casnav de Grenoble couvre cinq (5) départements à savoir : l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, la Savoie et la Haute-Savoie.

Les missions du Casnav

La circulaire constituant l'acte de naissance du Casnav de Grenoble définissait ses missions en ces termes : « *Les missions assignées au CASNAV sont essentiellement des missions d'information, de formation des professeurs, de conseil pour les ressources et de collation d'informations statistiques affinées, en vue d'évaluer les résultats de la politique académique.* »

En outre, le Casnav de Grenoble assume les différentes missions assignées aux autres centres conformément à la circulaire n° 2012-143 du 2/10/2012. Ainsi elle est à la fois un centre de ressources, un pôle d'expertise et une instance de médiation et de coopération.

Un centre de ressources pour les écoles et les établissements

Le Casnav met en place et coordonne des actions académiques de formation en direction des personnels d'encadrement et des équipes pédagogiques. Il conseille les services rectoraux sur les documents à mettre à la disposition des professeurs.

Le centre travaille de concert avec les acteurs de l'éducation pour la production de ressources pédagogiques et assure leur diffusion. Il « *contribue à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage* ». Enfin, il assure la communication entre les réseaux de professeurs dans les départements sous leur juridiction.

Un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif

Les Casnav sont à même de faire des propositions capables de faire évoluer le système scolaire et apporter ainsi une aide au pilotage au niveau académique et national. Ils possèdent une expertise sur les questions d'intégration, d'inclusion scolaire et de didactique.

Par ailleurs, les Casnav « *Capitalisent l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique académique en faveur de l'intégration des nouveaux arrivants et des jeunes voyageurs [...] Ils analysent et font connaître les besoins en formation et en outil pédagogique* ». De même ils aident les responsables locaux dans la recherche de solutions aux EANA isolés, au manque d'enseignant entres autres.

Une instance de coopération et de médiation

Ils constituent une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. Les Casnav sont des : « *Interfaces entre l'éducation nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales, ils sont à même d'informer nos partenaires, de réguler des relations et de coopérer avec les interlocuteurs compétents dans la perspective d'une résolution collective des problèmes souvent complexes.* » (Circulaire n° 2012-143 du 2/10/2012).

En dehors de ces trois missions principales les Casnav assurent aussi l'organisation du DELF, Diplôme d'Etude de Langue Française.

IV. La commande

A. Présentation de la commande

Le Casnav accueille un public d'EANA de divers niveaux. Certains d'entre eux ont été scolarisés et d'autres ne l'ont pas été. Cependant dans le second degré, objet de notre projet, ils suivent les mêmes enseignements que des élèves de classes ordinaires. Toutefois ils ne disposent pas de moyens adéquats pour suivre correctement les apprentissages au même titre qu'eux.

Aussi, le Casnav dispose, dans certaines écoles et établissements, des unités pédagogiques spécialisées pour les EANA communément appelées UPE2A. Malgré ce dispositif, il y a encore des apprenants qui ne bénéficient pas de ce système et sont inclus dans les classes ordinaires.

Par ailleurs, d'autres arrivent et passent un certain temps (deux à trois mois souvent) sans bénéficier de prise en charge spécifique.

En conséquence, pour faire face à tout cela, Laurence PARRY, notre commanditaire et coordonnatrice Casnav, a décidé de monter un dispositif à l'attention de ce public cible. Dans un premier temps il s'agissait de monter un MOOC à leur endroit leur permettant de suivre les cours au même titre que les autres. Cependant vu le temps

imparti, il s'est agi de réaliser un scénario d'un dispositif qui a pour finalité d'accompagner les EANA isolés dans les classes ordinaires et de produire un grain, en d'autres termes concevoir une unité représentative.

B. Analyse de la commande

La commande qui nous a été passée concerne la scénarisation d'un dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus en classe ordinaire. Selon notre commanditaire, le dispositif souhaité doit se présenter sous forme de MOOC (Massif Open Online Cours) avec une date de début et une date de fin. Il sera utilisé sur une période de cinq à six semaines. Les apprenants doivent être inscrits afin de pouvoir accéder aux contenus. De même un parcours devra être débloqué chaque semaine. Aussi à la fin de chaque semaine les élèves doivent produire un livrable qu'ils mettront en ligne.

Par ailleurs, le dispositif doit être un parcours tutoré. Toutefois, il faut le noter, le dispositif à scénariser se rapprocherait plutôt du SPOC (Small Private Online Cours). Dans tous les cas, le dispositif devra emprunter à l'un et à l'autre avec des différences cependant. Au final, nous devons scénariser un dispositif en ligne dans lequel les apprenants auront des missions à réaliser chaque semaine. De ce point de vue, il ressemble beaucoup plus à un dispositif classique de FOAD (Formation Ouverte A Distance).

Cette commande a été le point de départ de notre mission dont il est question dans les lignes qui suivent.

C. La mission

Au Casnav nous avons une mission principale à réaliser, celle de la réalisation du scénario du dispositif. Cependant, nous avons été associé à d'autres tâches organisées par le centre.

Principalement la mission consistait à scénariser un dispositif de formation destiné aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France afin de leur assurer une certaine autonomie en classe. En effet, le dispositif doit s'adresser à des élèves de niveau A1-A2 qui suivent l'enseignement du français dans les établissements ne disposant pas d'unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants, UPE2A, il s'agit donc des EANA isolés.

L'objectif principal de notre travail revenait à scénariser le dispositif pour accompagner ces élèves en classe ordinaire du second degré afin qu'ils soient mieux inclus dans le système scolaire français en ayant une certaine autonomie en classe. En

conséquence, il nous revenait spécifiquement de scénariser ledit dispositif et de concevoir un grain, c'est-à-dire une unité représentative.

Principalement, nous avons comme missions de :

- scénariser le dispositif d'accompagnement pour le premier temps de scolarisation des EANA ;
- Réaliser une unité représentative.

Par ailleurs, nous avons été associé à d'autres missions qui nous ont permis d'acquérir d'autres expériences. Il s'agit notamment de la surveillance et de la correction du DELF scolaire et la participation à la tenue de la journée de l'inclusion.

En effet, dans le cadre du DELF scolaire, l'une des missions assignées au Casnav, nous avons participé en tant que surveillant et examinateur mais aussi nous avons été associé à la correction des copies. Dans ce cadre, nous avons fait passer aux élèves les quatre épreuves qui constituent l'examen. Cela nous a permis de mieux appréhender le DELF et surtout de gagner en expérience notamment en tant qu'examineur puisque nous avons une petite expérience avec le DELF mais c'était une première de le faire passer en tant qu'examineur. La première partie du travail a consisté à faire passer les épreuves de compréhension orale et écrite, puis la production écrite pour terminer avec la production orale qui a été une expérience enrichissante. La dernière étape consistait à la correction des copies. Pendant que les enseignants se sont partagé les copies par niveau, de A1 à B2, nous avons eu accès aux copies de tous les niveaux pour avoir plus d'expérience.

Nous avons tiré beaucoup de bénéfices de cette expérience d'autant plus que nous étions avec des personnes de grande expérience avec qui nous avons vite sympathisé et qui ont voulu partager avec nous leur expérience.

Par ailleurs, nous avons aussi pris part à l'organisation de la journée de l'inclusion scolaire organisés par le Casnav. Notre mission était de permettre à ceux qui suivaient les travaux en streaming sur Youtube de pouvoir intervenir en direct. Il s'agissait aussi de modérer les discussions en ligne.

Ces missions se sont ajoutées à notre mission de départ qui est la scénarisation d'un dispositif d'accompagnement des élèves allophones. Afin de réaliser cette mission qui nous a été assignée, nous avons procédé à une analyse de l'existant pour voir les ressources

disponibles pour les EANA. Nous en avons répertoriées quelques-unes que nous analysons ci-dessous.

D. Etat de l'art :

1. Sitena :

Sitena est le site internet du Casnav de l'académie de Grenoble. Il regroupe des informations sur les activités de l'académie et offre de nombreuses activités réalisées pour et/ou par les EANA mais aussi des ressources à l'adresse des professeurs. Outre ces ressources, le site contient des activités réalisées par les étudiants stagiaires passés par le centre.

Ainsi Sitena met en valeur les travaux des professeurs et des élèves. De cette façon, on retrouve de nombreuses activités réalisées par les EANA, notamment des blogs et des projets de classes réalisés avec des professeurs.

Le site est accessible en deux versions. Justement la première version du site contient un « espace élève » dédié aux EANA. Il en sera question dans les lignes qui suivent.

Toutefois, avec Sitena les élèves se retrouvent peu face aux nombreuses informations que contient le site. Il leur est difficile de retrouver les activités. Aussi, le site est peu consulté par les élèves malgré les ressources dont il dispose.

2. Toupomé « Espace élève »

Toupomé est un espace consacré à l'apprentissage du français par les EANA. Il a été réalisé lors d'un stage par un étudiant qui en donnait les explications suivantes : « [...] *Toupomé, personnage que l'élève accompagne dans sa découverte du collège français. Cet espace [...] propose des activités ludiques et pédagogiques en ligne pour les élèves allophones, soit accompagnés de leur enseignant, soit en autonomie. Les élèves peuvent accéder à cet espace en cours, au CDI, ou à la maison librement. Il a été conçu pour plonger l'élève dans un environnement dédié à l'apprentissage du français...* »

Cet espace élève est dédié aux EANA et s'adresse singulièrement à ceux débutant en français. L'espace propose quelques activités et plusieurs liens vers des sites FLE. Il s'appuie sur l'histoire d'un élève venu d'une autre planète que les élèves doivent aider à comprendre le collège et à s'y intégrer.

Cependant, cet espace propose peu d'activités en soit, beaucoup plus de liens, l'apprenant agit peu. Par exemple, dans la première partie, « les camarades de Toupomé », le site propose une seule activité de glisser/déposer à partir d'un exercice d'écoute. Puis l'élève est renvoyé vers un autre site. Il en est ainsi des autres parties de l'espace. Souvent il y a certaines parties qui ne proposent que des liens ne contenant pas d'activités réalisées par le concepteur.

L'avantage de cet espace se trouve dans son aspect ludique. En effet la trame ainsi que les liens permettent à l'élève de réaliser les activités en s'amusant. Un autre avantage de cet espace est que les consignes sont oralisées. Cela permet de travailler la compétence de compréhension orale.

Toutefois, l'élève demeure plus passif qu'actif dans cette démarche. Il y a peu d'activités créées pour lui, puis il n'interagit pas beaucoup.

Tout comme Sitena, son espace élève souffre d'un déficit d'utilisation par les élèves.

3. Les sites Casnav :

Au nombre de 30, les Casnav proposent de très nombreuses ressources à l'endroit des élèves allophones. Ils proposent des travaux d'élèves, de professeurs ainsi que d'étudiants stagiaires. Cependant il faut reconnaître que la plupart des activités sont réalisées ou adressées aux élèves d'UPE2A. De cela, on peut déduire que les élèves isolés ne disposent pas de beaucoup de productions à leur intention.

4. Entrée en matière

Actuellement, Entrée en matière est le seul manuel dédié aux élèves allophones. Il s'appuie sur plusieurs méthodes d'enseignement de français : FLE, FLS, FLM constituant chacun un ou des parcours. Il adopte une démarche à la fois communicative, interculturelle et interdisciplinaire. Toute chose qui le place dans le domaine du FLSCO.

Le manuel est basé aussi sur un scénario qui s'accomplit au fur et à mesure du développement des parcours. Il s'agit de la fondation d'un village qui évolue avec ses habitants. Cela permet de travailler les disciplines et de faire entrer les élèves dans une démarche actionnelle.

Si ces réflexions sur les ressources disponibles pour les EANA nous aident à mieux voir ce qui existe pour eux afin de nous aider dans notre mission, la compréhension

de certaines notions est nécessaire pour cerner le contour de notre tâche. Nous abordons les notions essentielles à l'élaboration de notre scénario dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2 – Cadre notionnel

Dans ce chapitre nous verrons les notions théoriques sur lesquelles nous nous sommes basés pour réaliser le scénario. Dans un premier temps, nous parlerons du continuum FLE, FLS, FLM, FLSCO, ensuite nous aborderons les notions d'intégration, d'inclusion et d'accompagnement.

Quand on parle des EANA, nous sommes forcément amené à toucher à de nombreuses notions. Celles-ci, dans un premier temps, font référence à la langue. Mais d'autres concepts apparaissent également notamment ceux de l'intégration, de l'inclusion et de l'accompagnement. On ne peut imaginer la scénarisation de dispositif sans au préalable expliciter ces quelques notions. Toutefois, il est souhaitable de comprendre que nous abordons ces questions non pas pour faire une étude élargie, mais pour savoir comment elles nous serviront ou comment nous les utiliserons dans le cadre de notre travail. C'est ainsi que nous aborderons les notions de continuum FLE, FLS, FLM et FLSCO afin de déterminer quel domaine de langue utiliser pour le dispositif et surtout pour quel contenu. Par la suite nous aborderons les notions d'intégration et d'inclusion car notre dispositif doit être inclusif et s'adresse à des élèves inclus en classe ordinaire ; enfin nous verrons de quel accompagnement bénéficient les élèves allophones.

Partant de ces remarques, il est intéressant pour nous de savoir quel français utiliser pour le dispositif, quelle approche didactique en faire ? Pour cela, nous abordons ci-dessous les notions de FLE, FLS, FLM et de FLSCO.

1. FLE, FLS, FLM, FLSCO : Quel français pour le dispositif ?

« *Quel savoir devrait-on enseigner aux primo-arrivants au collège : celui du français langue étrangère (FLE) [...] qui arrive rapidement à ses limites ou celui du français langue maternelle (FLM) qui demeure inaccessible ?* » (Davin-Chnane, 2003). Cette interrogation mérite une analyse fine afin de savoir quel contenu donner à notre dispositif et selon quelle modalité.

Cela pose la question du type de français à enseigner aux élèves allophones et pour nous celle du type de français à utiliser pour la scénarisation du dispositif. Ainsi, à la réflexion de Davin-Chnane, nous sommes tenté d'apporter cette affirmation : « *dans le contexte scolaire en France aujourd'hui, on peut imaginer que le parcours de l'élève allophone transite du FLE au FLM en passant par une étape considérée encore comme*

transitoire, symbolisée par le FLS » (L. CADET, F. REMY-THOMAS & M. TELLIER, 2002).

Trois concepts apparaissent à l'analyse de cette affirmation. Il s'agit du français langue étrangère (FLE), du français langue Maternelle (FLM) et du français langue seconde (FLS). Alors quel français prioriser ? Cherqui et Peutot, (2015) pensent qu' « *Une entrée classique en formation [...] est de travailler l'ensemble de ces champs* ». Pour eux, le FLE constitue une base de matériel structuré intéressante pour le premier temps d'accueil, le FLS est l'objectif principal pour les élèves et le FLM est une réalité à laquelle ils doivent se confronter et qu'ils doivent apprendre à manipuler pour réussir leur scolarité. Il apparaît alors qu'aucun de ces domaines du français ne se suffit à lui-même et on passe de l'un à l'autre. Toute chose conduit à la notion de continuum.

Cherqui et Peutot, 2015, expliqueront cette notion de continuum par le fait que le français constitue pour les élèves allophones, une langue étrangère à leur arrivée, et devient progressivement une langue seconde puis elle devient langue de scolarisation à leur entrée à l'école, langue à laquelle ils sont exposés en classe ordinaire et enfin langue maternelle.

Toutefois, l'enseignement dispensé aux élèves allophones s'inscrit dans le cadre spécifique du français langue seconde. « *Les nouveaux arrivants sont [...] en situation de FLS parce qu'ils sont dans un pays où le français est langue officielle et nationale* » expliquait Davin-Chnane, en se fondant sur les valeurs statutaires du FLS développées par J-P Cuq. Dans cette optique la maîtrise du français devient incontournable. Ainsi l'enfant étranger va devoir maîtriser une langue à la fois sociale et vecteur de ses apprentissages. Une langue qui va lui permettre de communiquer et de s'intégrer à son environnement (Goï, 2005). Avec cet enseignement « *l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées.* » (BO 2002)

Trois concepts se dégagent ici aussi, FLE, FLS, FLSCO. Toutefois cette directive du bulletin officiel semble quelque peu écarter le FLE tout en s'inscrivant dans une démarche FLS. En revanche l'accent est davantage mis sur le français en tant que langue de scolarisation qui doit être maîtrisé en premier lieu. C'est ainsi que nous inscrivons notre dispositif à scénariser dans ce domaine précis. C'est ainsi que dans les lignes qui suivent

nous essaierons de voir ce que recouvre ce domaine, puis nous nous intéresserons aux différentes approches méthodologiques à adopter.

1. Le FLSCO comme langue du dispositif

Dans cette partie, nous ferons une étude du FLSCO, puis, dans un second temps, nous verrons pourquoi nous devons accorder la priorité à ce concept dans le cadre de la scénarisation de notre dispositif.

Le bulletin officiel de 2002 définit clairement l'objectif de l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés: « *l'objectif principal est de scolariser et d'intégrer rapidement les élèves nouvellement arrivés dans des classes du cursus ordinaire. Les contenus et modalités d'enseignement/ apprentissage vont de ce fait être spécifiques puisqu'il va s'agir d'aider les élèves à acquérir au plus vite la langue de l'école, c'est-à-dire la langue de scolarisation.* » (BO 2002) Ainsi le texte précise que : « *l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation.* »

Le français langue de scolarisation s'inscrit dans le continuum FLE/FLS/FLM. Le terme a été utilisé pour la première fois par Gérard Vigner en 1989 en titre d'un article consacré au français en Afrique. Il le définit alors comme « *langue enseignée et langue d'enseignement* » ou comme « [...] *langue apprise et utilisée en situation scolaire* » (Vigner, cité par Verdelhan, 2002). Trois ans après, il le définira comme une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves (Vigner, 1992). Verdelhan (2002), quant à elle, précisera « *c'est-à-dire que le français s'apprend à l'école et pour l'école* ».

Alors, nous retiendrons que « *la langue de scolarisation est une langue apprise à l'école, souvent seulement par l'école, et qui sert à l'enseignement et à l'apprentissage dans tous les domaines scolaires.* » (Mauriac, Vorsanger, 2011).

Ainsi nous pouvons affirmer avec Peutot (2012) que parler de langue de scolarisation c'est aussi, et surtout, sortir du cours de français et d'une centration de langue comme objet pour aborder les langages scolaires, disciplinaires, la langue comme outil de scolarisation, de l'accès aux savoirs disciplinaires et de la réussite. En outre, ce même auteur et ancien coordonnateur CASNAV, voit au FLSCO des usages particuliers : « *le FLSCO considéré en tant que langue de l'école correspond à un usage particulier de la langue française, un usage à l'école, à une variété de français. La langue de*

communication maître-élèves, la langue d'accès au savoir et surtout la langue des enseignements » (Peutot, 2012)

Ces différentes définitions et analyses sous-tendent que le français de scolarisation est non seulement une discipline mais aussi un moyen d'accéder aux autres disciplines. En outre il conditionne l'intégration et la réussite scolaire de l'EANA. C'est ainsi que Verdelhan parlera de triple rôle de cette langue pour les EANA. Pour elle :

- elle est d'abord matière d'enseignement : comme objet d'apprentissage mentionné dans les programmes scolaires et institutionnalisée par les Instructions officielles. Comme les autres matières, elle doit faire l'objet d'apprentissage spécifique ;

- elle est aussi la langue de médiation : outil pour les autres apprentissages dans toutes les disciplines, elle doit permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines ;

- enfin elle assure l'insertion dans le système et la réussite scolaire passe par la maîtrise du français en tant que langue de tous les enseignements de la communication scolaire.

Ainsi pour Verdelhan la langue de scolarisation est bien plutôt une fonction commune à la langue maternelle (FLM) et à la langue étrangère (FLE). Pour elle, « la langue de scolarisation recouvre un ensemble de fonction qu'elle a regroupé en trois domaines :

- Le domaine du savoir et des représentations ;
- Le domaine des comportements sociaux et langagiers ;
- Le domaine de la méthode.

L'analyse de ces différents points de vue sur le FLSCO fait ressortir les différentes fonctions mais aussi les usages de ce concept. De même, à travers elle, nous pouvons identifier quelques besoins des nouveaux arrivants. En effet, ceux-ci se trouvent dans le besoin d'apprendre la langue de l'école, celle qui leur permettra de comprendre les enseignements dispensés, d'interagir avec les camarades afin de mieux s'intégrer entre autres. De même, ils doivent développer des compétences leur permettant d'accéder à des connaissances diverses. L'acquisition de ces connaissances suppose une utilisation intelligente de la langue qui repose sur des approches. Alors, un certain nombre de

réflexions s'impose à nous : comment utiliser cette langue pour le dispositif ? Selon quelles démarches ou principes méthodologiques ?

Nous tenterons de répondre à ces interrogations en nous appuyant particulièrement sur les études réalisées par Verdelhan en 2002.

1.1. Les approches pédagogiques :

Le FLSCO est un domaine de l'enseignement du français qui repose sur de nombreux principes. La compréhension de ceux-ci nous a aidé dans l'élaboration du scénario. En revanche il est difficile de parler de méthode propre au FLSCO comme il en existe en FLE. En cela nous rejoignons les propos de Peutot, (CNDP 2012) qui affirmait « *aucune méthodologie à ce jour n'est véritablement constituée ou reconnue comme telle en matière d'enseignement/apprentissage du/en FLSCO* »

Pour mieux comprendre ces principes, nous nous reposons, en la matière, sur les analyses de Verdelhan et celles de Peutot. A leur instar, nous analyserons quelques principes du FLSCO, en particulier ceux qui s'avèrent utiles pour le dispositif à scénariser.

a. Approche communicative

Dans la perspective de l'enseignement du français langue de scolarisation pour les premiers temps à l'école, l'accent est mis, en priori, sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale. En revanche l'élève a besoin de communiquer immédiatement dans son nouvel environnement qu'est l'école. Cela donne la priorité à une approche communicative. Il s'agit donc bien « *d'amener les élèves à maîtriser les situations de communication propres à l'environnement scolaire, entre élèves, mais aussi avec les adultes de l'école, personnels enseignants, éducatifs, techniques et équipe de direction ... avec leurs propres normes de communication et leurs comportements, à l'intérieur de la classe, comme à l'extérieur (dans l'école) selon l'idée qu'on apprend à communiquer en communiquant.* » (Peutot, 2012)

Verdelhan (2002) voit dans ce principe un facteur motivant pour l'apprentissage : « *la communication [...] est aussi le moyen privilégié de l'apprentissage parce qu'il accroît la motivation et l'intérêt, et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées* ». Cette approche est à différencier de celle de la communication en FLE. Verdelhan le faisait remarquer car l'urgence pour l'apprenant en français langue

de scolarisation c'est d'assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école. Il s'agira plutôt d'apprendre à exprimer son incompréhension que de demander son chemin.

Cette approche fonde l'apprentissage sur le besoin de communication de l'apprenant, qui doit être placé dans des situations où cette communication est nécessaire pour qu'il acquière les moyens d'y agir, penser en situation scolaire. Pour cela, il faut penser une progression qui tienne compte des besoins communicatifs des élèves (Verdelhan, 2002).

Comme nous le verrons plus tard, cette approche tient une grande partie dans l'élaboration du scénario. En revanche, celui-ci ne se limitera pas à la seule approche communicative, il empruntera à d'autres méthodes.

b. Une approche pluriméthodologique

Selon Verdelhan la conduite d'une telle démarche nécessite quelques précautions en raison d'une nécessaire familiarisation linguistique et culturelle et des enjeux sociaux qui sont liés. Pour lui une démarche de communication est nécessairement plurielle : *« une approche méthodologique, tout en s'inscrivant dans une dominante, ici une démarche communicative, refuse de se priver d'outils ou de techniques appartenant à d'autres approches. D'autant que, sur le plan méthodologique, on ne peut considérer, en quelque situation que ce soit, qu'il n'y a qu'une méthodologie adéquate, celle du courant dominant à une époque donnée. Chaque méthodologie est une réponse correspondante aux besoins analysés avec des connaissances ajustées à un certain moment. »*

Cette analyse nous est particulièrement utile, car elle nous permet d'adopter, pour le dispositif, des méthodes qui empruntent à d'autres didactiques.

c. Une approche pluridisciplinaire

Ici, la démarche est plurielle puisque la langue de scolarisation n'est pas seulement une langue à part. Comme l'explique Verdelhan, une relation dialectique doit s'établir entre l'enseignement du français et celui des autres disciplines car le français sert à l'enseignement des autres disciplines, lesquelles aussi servent à l'enseignement du français.

Pour Beacco, cité par Peutot (2012), la langue de scolarisation comprend la langue des disciplines et le moyen d'accès à ces langages.

Ainsi, le lexique des disciplines, les actes langagiers, les genres de discours doivent être abordés dans un dispositif à l'adresse des EANA.

Verdelhan ajoute à ces approches, celle culturelle. Certes, dans le cadre de notre dispositif, cet aspect n'est pas négligé, mais nous mettons plus l'accent sur les trois approches ci-dessus analysées.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue la finalité de l'enseignement de la langue de scolarisation aux élèves allophones nouvellement arrivés. Au-delà de tout, celui-ci vise l'intégration des élèves en classe ordinaire. Et cela nécessite d'autres choses comme l'expliquent Cherqui et Peutot (2015) : « *L'enseignement du français de scolarisation impose donc deux corollaires fondamentaux : l'inclusion scolaire et les formes d'accompagnement scolaire.* » Toute chose qui nous amène à aborder ces notions dont la compréhension permettra de poser davantage le cadre de notre travail de scénarisation puisque notre public est directement inclus en classe dite ordinaire sans pour autant bénéficier d'accompagnement. D'où l'importance, à nos yeux, d'éclaircir un peu ces notions. L'inclusion est un terme qui fait jour peu à peu. Il a longtemps été question d'intégration. Ainsi nous parlerons de modèle d'intégration et de modèle d'inclusion

II. Intégration versus inclusion

Longtemps, le public à besoins particuliers bénéficiait d'une éducation dite « spéciale ». Toutefois, celle-ci a peu à peu laissé place à une éducation dite « inclusive » notamment avec les directives de l'UNESCO et la déclaration de Luxembourg de 1996. Sous l'impulsion de ces directives, certains termes ont pris de l'importance dans le système éducatif français. Il s'agit notamment de l'inclusion qui se substitue à celui de l'intégration tout en ouvrant de nouvelles perspectives. Cependant, que recouvre cette notion d'école inclusive ? Nous tenterons de la comprendre dans les lignes ci-dessous.

D'un modèle intégratif à un modèle inclusif

Il est facile de faire l'amalgame entre ces deux termes. Toutefois ils renvoient à différentes réalités et à différents modèles.

Dans une perspective intégrative, c'est à l'élève de faire l'effort afin de s'adapter à l'école. Celui-ci est scolarisé dans le cursus normal. Ce modèle consiste à « *supprimer les étiquettes données aux élèves allophones et de mettre en place les moyens nécessaires pour*

permettre à tous les enfants d'être scolarisés dans des conditions aussi proches de la norme » (Champalle, 2012).

A son arrivée l'élève allophone est, dans la plupart des cas, intégré dans une classe spécifique à laquelle il devra s'adapter et acquérir un niveau de français suffisant avant d'intégrer une classe ordinaire. Ainsi dans le « *modèle intégratif, on prépare l'élève à intégrer une classe ordinaire, on lui donne des armes de manière à ce qu'il devienne un parfait petit élève de l'école française* » (Cherqui et Peutot, 2015). Par conséquent c'est à l'élève de faire les efforts nécessaires d'adaptation comme le précise le rapport des inspecteurs de 2009 « *dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves* ».

Pour sa part, le modèle inclusif consiste à renverser cette situation. Ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école, plutôt le contraire. Dans le cadre de l'école inclusive, c'est l'école qui met en place l'étayage nécessaire pour permettre à l'élève de réussir comme les autres élèves (Cherqui et Peutot, 2015). Cette vision de l'inclusion est clairement exposée dans le rapport des inspecteurs (2009) :

« Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage. »

Cette adaptation de l'école aux besoins de l'élève a été préconisée depuis longtemps dans la Charte de Luxembourg (1996) citée par Marie-Claude Mège-Courteix en 2003 : « *L'école pour tous et pour chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques* ».

Nous pouvons ainsi percevoir toute la différence entre ces deux modèles. Cherqui et Peutot (2015) le schématise ainsi : « *dans le modèle d'intégration, c'est l'élève qui fait*

le chemin essentiel pour intégrer une école qui n'est pas conçue pour lui ; dans le modèle d'inclusion, c'est l'école qui fait le chemin pour aller vers l'élève qui a droit, comme les autres, aux meilleures conditions de réussite.»

Toutefois, le modèle inclusif suppose une flexibilité de l'école afin de s'adapter aux besoins de tous les élèves. Elle doit proposer des parcours qui permettent la réussite de tous. Ce que confirment les propos de Marie-Odile Maire Sandoz, chargée d'étude au centre Alain Savary, Institut français de l'éducation (IFÉ) ENS-Lyon :

« Un véritable parcours scolaire inclusif devrait être proposé sachant que la réussite de ce parcours dépend de responsabilités individuelles et collectives. Cela signifie que l'élève bénéficie d'un accueil, au sens plein du terme, de l'institution et de la communauté scolaire composée d'adultes et pairs, d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage non seulement de la langue française et de l'ensemble des disciplines mais aussi d'une acquisition des codes scolaires dans le but de s'acculturer à une communauté d'apprentissage, par l'appropriation de son « métier d'élève » : ce qu'il faut faire pour réussir l'école française. » (Marie-Odile Maire Sandoz, 2014).

L'école inclusive suppose donc une transformation de l'école et de ses pratiques. Cela passe nécessairement par la mise en place d'une nouvelle politique. Ce qu'expliquent Cherqui et Peutot (2015) *« une politique inclusive implique la fermeture des dispositifs fermés et l'inscription immédiate des élèves en classe ordinaire, quitte à ce qu'ils soient accompagnés spécifiquement quand c'est nécessaire ».*

Ces deux positions, celle de Cherqui et Peutot d'un côté et celle de Sandoz de l'autre, posent la quintessence même de notre mission de scénarisation de dispositif. Celui-ci doit être un dispositif d'accompagnement des élèves allophones en classe ordinaire. Justement, que recouvre ce terme d'accompagnement pour les EANA ? Nous nous emploierons dans la partie qui suit à éclaircir ce terme qui tient une place importante dans notre dispositif.

III. Les dispositifs d'accompagnement

Il existait de nombreux dispositifs pour l'accueil et l'accompagnement des EANA. Il s'agissait des classes d'accueil (CLA), des Cours de Rattrapage Intégrés (CRI), des classes d'initiation (CLIN) et autres modules FLE/FLS. Cependant, tous ces dispositifs ont été réunis, par la circulaire de 2012, en un seul qu'on appelle Unité Pédagogique Pour Elève Allophone, UPE2A.

Les élèves inscrits en UPE2A bénéficient d'une prise en charge et d'un accompagnement spécifique. Ils suivent une formation en français sur un nombre d'heures par semaine. Les élèves doivent acquérir les connaissances de base afin d'intégrer les classes ordinaires.

En revanche cette structure n'existe pas dans tous les établissements. Cela est dû, dans la plupart des cas au nombre peu élevé d'élèves dans ces établissements qui sont du coup dits « isolés » du fait du manque d'unité pédagogique pour élève allophone et de leur distance. Dans ces établissements les élèves allophones sont inscrits en classe ordinaire. Ils ne bénéficient pas de prise en charge leur permettant d'acquérir le niveau de français requis. Si besoin est, c'est ici qu'intervient notre dispositif.

Comme on peut le constater, un certain nombre d'élèves allophones ne disposent pas d'aide spécifique à leur arrivée. Ils sont scolarisés en classe ordinaire et suivent le même cursus scolaire que les autres élèves. Ce constat montre l'importance du dispositif à scénariser.

D'ailleurs il en sera question dans le chapitre qui va suivre. Nous y aborderons des questions liées à l'essence du dispositif tout en menant une petite réflexion théorique sur la notion de scénario, puis nous verrons le public à qui il est destiné, ses objectifs et comment nous comptons l'élaborer et surtout selon quelle démarche.

Chapitre 3 – Un dispositif à scénariser pour les EANA.

Notre tâche consiste à construire un scénario pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Mais qu'est-ce qu'un scénario ? Elaborer un scénario, mais pour qui ? D'ailleurs qu'est-ce qu'un EANA ? Et pourquoi scénariser un dispositif pour les EANA ? Enfin selon quelle démarche ? Telles sont les questions auxquelles nous tentons d'apporter des réponses dans ce chapitre.

1. Un scénario : Vous avez dit scénario ?

Dans le cadre des formations, particulièrement en formation à distance, le contenu de l'enseignement est structuré en un ensemble cohérent. Ce contenu est organisé en une succession d'étapes et les séquences d'apprentissages sont ainsi décrites. Ces différentes organisations et descriptions sont ce qu'on appelle scénario. Alors un scénario est un travail préparatoire où un projet, ici de module, qui est décrit, raconté, mais aussi découpé, structuré avant d'être réalisé de façon réelle.

En effet on pourrait définir le scénario, en formation à distance, comme la description à effectuer du déroulement d'une situation ou unité d'apprentissage qui vise l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, tout en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités.

Par ailleurs, Quintin (2005) définit le scénario comme « *un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Les fonctions du scénario d'apprentissage sont de décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation, les ressources mises à disposition et les productions qui sont attendues. Le scénario d'encadrement quant à lui, précise les modalités d'intervention des acteurs de la formation, tuteurs et étudiants, dans le processus de soutien à l'apprentissage.* »

A l'analyse de ces différentes définitions, nous distinguons donc deux grands types de scénario. Il s'agit du scénario d'apprentissage et du scénario pédagogique. Dans le cadre de notre travail, il nous semble nécessaire de comprendre en quoi consistent ces types de scénario.

A. Le scénario d'apprentissage :

Le scénario d'apprentissage se définit comme une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif, que les apprenants auront à emprunter. Il représente l'articulation des différentes activités didactiques ainsi que les ressources mises à disposition des apprenants.

Il nous paraît nécessaire de rappeler que nous parlons ici du scénario d'une formation à distance. De ce point de vue, l'idée principale d'un scénario d'apprentissage consiste à prévoir l'ensemble des interactions à distance. Comme on le constate il ne suffit pas de structurer et d'agencer des activités mais il faut préciser qui fait quoi et avec quels outils. Chacun des acteurs a donc un rôle bien déterminé qu'il faut définir.

B. Le scénario pédagogique

J-P Pernin, professeur à l'université Stendhal de Grenoble, définit le scénario pédagogique comme étant « *le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage, processus s'inscrivant dans un temps donné et aboutissant à la mise en œuvre du scénario : on y trouve donc des objectifs, une planification des activités d'apprentissage, un horaire, une description des tâches des étudiants, des modalités d'évaluation qui sont définis, agencés et organisés au cours d'un processus de design.* »

Il consiste à la formalisation du processus d'enseignement pour programmer des séquences d'apprentissage dans des environnements numériques de formation, à la conception des séquences d'activités.

En conséquence, la conception d'un scénario pédagogique doit donc tenir compte de plusieurs dimensions ayant trait aux orientations, aux choix pédagogiques, aux acteurs et à leurs rôles, aux activités ainsi qu'aux outils et processus. Ainsi un scénario pédagogique doit donc décrire : l'ensemble des acteurs ou intervenants, les objectifs à atteindre à la fin de la formation, les contenus des connaissances à acquérir, la méthode pédagogique à choisir, les techniques utilisées, les outils et ressources technologiques, les activités pour chaque étape de l'apprentissage, la description des séquences et la progression envisagée, enfin la description détaillée d'une séquence comprenant le contenu, les activités, les rôles, les interactions.

Dans le cadre de notre mission, nous avons tenu compte de l'ensemble de ces dimensions afin d'élaborer le scénario du dispositif qui s'adresse à un public quelque peu particulier. Justement, il est temps de savoir à qui se destine le dispositif à scénariser.

II. Un scénario, mais pour qui ?

Le dispositif que nous scénarisons s'adresse à des enfants étrangers venus récemment en France et qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français. Il s'agit des élèves allophones nouvellement arrivés, EANA notamment ceux qui sont à leur premier moment de scolarisation. Mais, c'est qui un EANA ? Nous allons essayer de comprendre davantage ce public dans les lignes ci-après.

A. On a dit EANA ?

La dénomination élève allophone nouvellement arrivé a été introduite par le bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012 du ministère de l'éducation nationale. Elle est la suite de nombreuses appellations, qui ont progressé en fonction de la politique du moment, d'un même public. Elle fait suite à l'appellation élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages (ENAF).

Par EANA, il faut entendre élève allophone nouvellement arrivé. La nouveauté dans cette appellation est l'introduction du terme allophone. Par ce terme il faut comprendre, dans le cadre spécifique de l'école française, celui qui n'a pas pour langue première (ou maternelle) le français, et qui apprend le français comme langue seconde (Cherqui et Peutot, 2015). Dans sa lettre aux chefs d'établissement en date du 1 septembre 2014, l'inspecteur d'académie-directeur des services académique de l'éducation nationale de l'Ain définissait ainsi le public EANA : « *Par élève allophone nouvellement arrivé on entend tout jeune arrivé depuis moins d'un an, dont le français n'est pas la langue maternelle ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire.* »

Comme on peut le constater, cette nouvelle appellation met beaucoup plus l'accent sur la dimension linguistique du public. L'élève allophone est celui qui parle une autre langue. Ainsi cette appellation, change les perspectives et donne une vision plus positive du public qui a été vu, successivement, sous l'angle du parcours migratoire : « enfants de migrants » et « primo-arrivants », de la nationalité : « élèves de nationalité étrangère » ou « nouvellement arrivés » enfin de la langue : « allophones ».

Ainsi, la nouvelle dénomination, veut changer le regard porté sur ces élèves. « *Le choix des vocables va contribuer à changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre (géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux etc.)* (Galligani, 2010). Ce regard corrige l'appellation de 2002, élève nouvellement arrivé en France sans maîtrise suffisante de la langue, ENAF qui pointait un manque pour caractériser l'élève comme possesseur d'une autre langue.

Toutefois ce public est caractérisé par une très grande hétérogénéité. D'après Joël Sallé (2012), il est d'origines diverses et « *cette diversité concerne les origines géographiques, les conditions de séjour sur le territoire français, les parcours scolaires, les bagages linguistiques, etc.* » Cette hétérogénéité est aussi soulignée par Davin-Chnane (2008) cité par M. Rougé 2015 « *Une caractéristique majeure de ce public est qu'il est particulièrement hétérogène autant par l'origine, l'âge, le parcours scolaire et la ou les langues premières.* »

A leur arrivée et selon leur âge, ces élèves sont scolarisés dans les établissements du premier ou second degré. Ils passent des tests pour déterminer leur niveau scolaire car si certains ont été scolarisés dans leur pays, d'autres ne l'ont pas été. Toutefois, ces élèves sont inscrits dans les classes dites banales ou ordinaires. Cependant, tout au moins au début, ils n'y suivent que les cours de sport, de LVE, de musique et d'arts. Pour le reste, ils suivent les cours dans les unités pédagogiques pour élève allophone, UPE2A.

Ainsi, comme on peut le remarquer, le public EANA est quelque peu particulier et peut être considéré comme un public à besoins particuliers. Partant de cette réflexion, nous nous interrogeons sur les objectifs à viser par notre scénario.

B. Un scénario oui, mais pourquoi ?

Il est avéré que notre public est particulier et a des besoins spécifiques. Ainsi, il est judicieux de définir des objectifs clairs à atteindre. Partant de là, avec notre commanditaire, il a été convenu de scénariser un dispositif qui vise principalement à accompagner les EANA en classe ordinaire du second degré afin qu'ils soient mieux inclus dans le système scolaire français.

Le dispositif à scénariser devra permettre aux EANA ne bénéficiant pas d'aide spécifique d'acquérir un petit bagage langagier, de connaître l'environnement scolaire, de connaître les règles de vie de l'école, de connaître le métier de l'élève entre autres. Il vise,

en termes de finalité à permettre aux élèves de pouvoir suivre les cours en classe ordinaire en acquérant la langue de scolarisation.

Une fois définis les objectifs à atteindre, il est important de savoir comment les atteindre ? Selon quelles approches et selon quelle démarche pédagogique ? Nous tenterons de répondre à ces interrogations dans la partie qui suit.

C. Un scénario, selon quelle démarche ?

Face à un public particulier, il sied d'utiliser des démarches particulières. Ainsi nous inscrivons notre scénario dans une démarche à la fois standard et novatrice. Standard parce que nous nous inscrivons dans un premier temps dans une démarche FOS et novatrice car nous allons adopter la pédagogie de projet. Mais pourquoi une démarche FOS ou de projet ? Pourquoi ces démarches ?

C.1.1 Une démarche FOS :

L'un des premiers conseils de notre commanditaire était de nous inscrire dans une démarche de français sur objectif spécifique, FOS. Suivant ce conseil, nous avons adopté cette démarche qui est généralement adressée à un public adulte et professionnel. Toutefois elle peut être transposée pour l'enseignement du français à un public comme le nôtre, au moins dans sa démarche globale. C'est-à-dire, dans la conception d'un dispositif s'appuyant sur la démarche FOS, on se base sur les besoins spécifiques des apprenants (linguistiques, culturels, institutionnels...), on prend en compte les situations qu'ils vivront dans leur environnement spécifique (dans notre cas le milieu scolaire français) entre autres. Dans notre situation, nous devons tenir compte aussi de l'acquisition des compétences langagières disciplinaires et transdisciplinaires surtout avec les DNL (disciplines non linguistiques). Toute chose qui nécessite la réalisation d'une étude de besoins, une analyse fine du public ; choses auxquelles nous avons consacré une partie de notre stage.

La réalisation d'une étude de besoins est la partie la plus importante en FOS. En effet l'identification des besoins des apprenants est la première chose à entreprendre. Cette identification des besoins consiste à collecter les informations concernant les situations cibles où les apprenants utiliseront la langue. L'identification des besoins permet de déterminer avec précision les objectifs à fixer. Comme expliqué ci-dessus, les objectifs tourneront autour des compétences linguistiques que les apprenants doivent maîtriser.

Ainsi en adoptant cette démarche, nous fondons notre travail sur une analyse des besoins de notre public, les compétences langagières à acquérir surtout dans le cadre des

disciplines non linguistiques, DNL. Toutes ces réflexions nous ont poussé à adopter la démarche FOS pour la réalisation de notre scénario.

La démarche FOS répond à notre besoin et convient à notre travail pour atteindre nos objectifs. Comme l'explique Richer (2011) : « *Le FOS vise la maîtrise du français, non pour elle-même, mais pour travailler en français : la langue est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels* ». Dans notre situation, les élèves doivent non seulement apprendre le français en tant que langue, mais aussi apprendre le français en tant que langue des disciplines pour justement comprendre les autres disciplines comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée au FLSCO. La langue est un moyen pour acquérir les connaissances et les savoir-faire disciplinaires. Dans ce cadre Richer fait comprendre que dans l'enseignement d'une DNL, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre des problèmes, des évaluations et des examens.

Cette démarche convient mieux à notre travail d'autant plus qu'elle considère l'élève comme un acteur actif de sa propre formation. L'apprenant est au centre de la démarche.

Toutefois, dans notre démarche, nous ne nous basons pas que sur le FOS, nous adoptons également une démarche qui met l'apprenant au centre des activités qui est la pédagogie de projet. Nous essaierons de comprendre, dans la partie suivante en quoi consiste cette pédagogie.

C.1.2 La pédagogie du projet

Nous partons du principe que les élèves apprennent plus en pratiquant qu'en subissant. L'apprenant doit être l'acteur principal de son apprentissage. Etant au centre des activités à mener, il doit être motivé pour réaliser celles-ci. C'est en pratiquant la langue qu'on parvient à développer des compétences. Pour les élèves allophones « *ce n'est pas en faisant de la grammaire que les élèves apprendront à suivre les cours ou à communiquer [...] ils apprendront à suivre les cours en français en allant dans les classes et en s'y préparant ; et ils apprendront à communiquer en communiquant* » (Cherqui et Peutot, 2015). Comme on peut le constater, il s'agit de faire de l'élève l'acteur majeur de sa formation en l'invitant à la pratique tout en le motivant. C'est en partant de ces constats que nous avons adopté la pédagogie du projet qui oblige l'élève à s'investir, à travailler seul ou en équipe tout en restant motivé.

La pédagogie du projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet peut être individuel mais aussi collectif dans la plupart des cas. C'est ainsi que la pédagogie du projet est comme une « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux* ». Elle part du principe que c'est en agissant que l'élève se construit et construit son savoir. Les pratiques de projet permettent aux élèves d'endosser le rôle d'acteur de leur propre formation et d'avoir confiance en eux-mêmes. C'est une démarche qui prend en compte les besoins des élèves. Cette pédagogie permet aux élèves de s'investir dans une tâche. La pédagogie du projet se caractérise par l'engagement dans l'action de l'élève.

La pédagogie du projet s'est imposée à nous parce qu'elle est mobilisatrice, motivante, permet de donner du sens aux apprentissages et prend en compte les besoins des élèves. Ceux-ci seront engagés à tel point qu'ils oublieront qu'ils apprennent. La démarche de la pédagogie du projet est basée sur l'approche actionnelle et son ambition est de « *proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissages [...]* » (I. Bordallo et J. P. Ginestet, 1993). En outre, elle « *mutualise les objectifs et les démarches, parce qu'elle responsabilise chacun des acteurs, parce qu'elle implique une coopération négociée, permet à l'élève d'endosser un statut nouveau pour lui en agissant sur ses propres apprentissages.* » (E. Duchesne, 2005).

En pédagogie du projet, il faut partir d'une situation problème, celle-ci constitue le point de départ du projet. En clair, il s'agit de proposer aux élèves une situation qui les motive qui est « *pour l'instant inaccessible pour eux. Pour autant, ils doivent pouvoir penser que la tâche est réalisable, qu'elle est dans « leurs cordes », qu'ils vont pouvoir atteindre l'objectif si on leur fournit les éléments ou les outils adéquats* » (E. Duchesne, 2005). Ainsi on retrouve l'un des aspects de la définition de A. Hougardy, S. Hubert & C. Petit qui est la notion de tâche. Pour eux « *le projet correspond à une tâche. Il faut donc qu'il y ait quelque chose à faire et qui soit mené jusqu'à son terme. Nous ne pouvons parler de projet s'il s'agit seulement d'une intention, d'un projet, d'un souhait, voire d'un rêve.* »

Par ailleurs, cette pédagogie est un puissant facteur pour travailler les interactions entre les élèves, entre les élèves et les enseignants et entre les élèves et les personnels administratifs entre autres. Aussi elle permet de travailler les autres disciplines comme

attestent ces propos de L. Cadet, F. R. Thomas et M. Tellier « *Dans cette démarche, le travail autour du projet n'est qu'un prétexte pour développer certaines compétences transversales telles que savoir comprendre des consignes, savoir tester et valider des hypothèses sur une règle, élaborer des règles, résoudre des problèmes, savoir chercher des informations... autant de connaissances ainsi stimulées et mobilisables quel que soit l'objectif d'apprentissage visé.* ».

Dans l'élaboration de notre scénario, ces deux approches, celle du FOS et celle du projet, sont les plus utilisées. Cependant, nous ne nous limitons pas seulement à elles. Comme l'affirme Verdelhan (2002) : « *une approche méthodologique, tout en s'inscrivant dans une dominante [...] refuse de se priver d'outils ou de techniques appartenant à d'autres approches. D'autant que, sur le plan méthodologique, on ne peut considérer, en quelque situation que ce soit, qu'il n'y a qu'une méthodologie adéquate, celle du courant dominant à une époque donnée* ». C'est pourquoi nous utiliserons d'autres approches et d'autres méthodologies dans le scénario du dispositif dont il sera question dans la seconde partie de ce travail.

Partie 2

-

Le dispositif « Les enquêtes de Découvretout »

Chapitre 4 – Démarche d'élaboration

Dans ce chapitre nous nous appuyerons sur les résultats de l'enquête réalisée par Manon Rougé, étudiante de Master 1 DILIPEM, qui a fait son stage avec nous et avec qui nous avons réalisés les outils des enquêtes. En effet dans l'organisation du travail, elle était chargée de réaliser l'étude de besoins sur lesquelles nous devons nous appuyer pour scénariser le dispositif. Elle a consigné les résultats dans un mémoire intitulé « *Élèves allophones isolés en classe ordinaire : Étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation* » (Rougé, 2015, voir bibliographie p85.).

Il est nécessaire de rappeler que nous avons travaillé ensemble jusqu'à la fin de son stage qui a duré deux mois. Donc nous avons travaillé non seulement à l'élaboration et à la conception des outils de travail et d'enquête mais aussi à la conception du scénario. Toutefois, nous avons une organisation qui l'a conduite sur le terrain pour effectuer les entretiens et les observations et la partie conception et mise en ligne du questionnaire nous revenait. C'est pourquoi nous nous référons ici à certains résultats des enquêtes menées puisqu'étant le fruit d'un travail réalisé en tandem.

L'objectif ici n'est pas de nous étaler sur ce qui est déjà dit, plutôt de rappeler quelques aspects essentiels à l'élaboration du scénario.

I. Une réflexion théorique

Avant de nous lancer dans l'élaboration du scénario, nous nous sommes accordé un temps de réflexion et de recherche. Nous avons d'abord mené une réflexion théorique sur les notions, puis nous avons mené des recherches sur l'existant. En cela, nous avons été aidé et encouragé par notre commanditaire qui nous a donné accès à de nombreux travaux dont dispose la structure. Il s'agit notamment des travaux réalisés par d'anciens étudiants stagiaires passés par le centre. En plus de ces travaux, nous avons pris connaissance des dispositions et autres textes concernant les EANA outre l'accès à la médiathèque de la structure afin de pouvoir utiliser les documents nécessaires à la réalisation du travail demandé, aux ressources déjà disponibles.

C'est ainsi que nous avons commencé à poser les bases de notre travail. Nous nous sommes fait une idée de notre travail, de notre public ainsi que de la manière dont il faudra procéder. Nous avons travaillé sur la base des travaux existants, des ressources disponibles et sur les conseils avisés de notre commanditaire.

Cette phase de réflexion s'est avérée fructueuse, cependant elle a vite montré ses limites et insuffisances. Il nous fallait plus de données, plus de précisions pour accomplir notre mission. Nous avons besoin de connaître précisément notre public, de déterminer ses besoins, ses compétences, ses attentes et bien d'autres choses. C'est alors que nous avons lancé des études de terrain à travers des enquêtes et autres interviews ainsi qu'un questionnaire en ligne.

Dans notre démarche d'élaboration, il nous fallait déterminer les besoins de notre public dont nous donnons quelques analyses mêlées à d'autres réflexions théoriques.

II. L'enquête de besoins

Nous avons travaillé de manière à identifier les besoins spécifiques de notre public et surtout à connaître leur identité numérique afin de savoir comment élaborer notre scénario. Pour arriver à ce résultat plusieurs outils ont été nécessaires. Il s'agit notamment des observations de cours, des entretiens et un questionnaire en ligne. Les entretiens ont été réalisés avec les élèves mais aussi avec les proviseurs et autres CPE. Enfin un questionnaire a été adressé aux professeurs de classe ordinaire.

1. Les besoins linguistique des EANA

A son arrivé l'élève allophone est directement inclus en classe ordinaire. Il se trouve dans des situations où il doit communiquer avec son environnement immédiat en même temps il doit comprendre les enseignements et surtout la langue à travers laquelle ils sont dispensés. Cela nous amène à nous interroger sur les besoins langagiers des EANA qui se retrouvent du coup dans un milieu homoglotte, pour reprendre le terme de Davin-Chnane, 2003.

Ainsi, le nouvel arrivant doit subvenir à des besoins qui sont d'abord langagiers communicatifs (Davin-Chnane, 2003). Ceux-ci font « *immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières* » (Richterich, 1985). Cela est l'une des priorités langagières des EANA et qui rejoint du même coup l'une des finalités de l'enseignement du FLS qui est l'apprentissage de la langue de communication dont le nouvel arrivant a besoin pour échanger dans les situations courantes de l'école et de la vie quotidienne.

L'élève tout en apprenant la langue de communication, se trouve aussi dans le besoin d'acquérir celle des disciplines. Il doit acquérir un ensemble de connaissances et de compétences dont l'élève a besoin pour pouvoir apprendre en français et pour suivre au mieux les enseignements en classe ordinaire. Davin-Chnane appellera cela comme étant des besoins langagiers disciplinaires c'est-à-dire la langue de scolarisation. Ces besoins sont, selon lui, linguistiques transversaux : « *puisque apprendre le français c'est apprendre une langue au moyen des apprentissages scolaires dans toutes les disciplines et en retour, chaque matière est un affluent qui vient alimenter le fleuve principal de la langue telle qu'on l'utilise dans le calcul, l'histoire, la physique* ».

Pour Davin-Chnane « *ces besoins disciplinaires sont aussi linguistiques spécifiques pour la discipline français* » et d'y ajouter enfin ceux culturels parlant ainsi de la langue de socialisation.

2. Quelle priorité pour le dispositif ?

Les résultats des enquêtes ont prouvé que notre public a besoin, dans un premier temps, de développer des compétences langagières, particulièrement la compétence de compréhension, surtout orale. Ce besoin rejoint quelque part l'une des attentes des professeurs qui attendent d'eux qu'ils comprennent ce qui se dit en classe. « *Ainsi [...] il apparait que les compétences langagières à développer chez les allophones sont des compétences orales principalement. Les enseignants attendent alors des élèves qu'ils puissent comprendre ce qui se dit en classe.* » (Rougé, 2015)

Ainsi dans une prise en charge spécifique des EANA, comme dans notre cas, il faut davantage mettre l'accent sur la compréhension orale. Toutefois il y a lieu de travailler aussi la compréhension de l'écrit puisque cela est un aspect primordial dans le quotidien d'un élève. En effet l'élève est évalué à l'écrit, il doit comprendre les consignes, les devoirs et tout ceci utilise l'écrit. Toute chose qui fait que prioritairement nous mettons l'accent sur la compréhension et particulièrement la compréhension orale.

Par ailleurs cela ne signifie pas qu'il faille négliger voire oublier les autres aspects. Et l'élève nouvellement arrivé doit aussi comprendre les interactions en classe. Cela fera dire à F. Peutot (2012) que si l'élève doit être en mesure de comprendre ce que le maître dit, il doit aussi mener un décryptage de l'interaction didactique du cours. Il doit comprendre les modes de fonctionnement des interactions et de leur code.

Ces réflexions permettent de comprendre qu'il faut mettre l'accent sur la compréhension mais aussi sur l'interaction. Toute chose qui constitue la base de notre scénario.

Par ailleurs, il ressort aussi des résultats des enquêtes que les élèves ont besoin de comprendre le vocabulaire spécifique des disciplines mais également les consignes. La compréhension des consignes, que cela soit à l'oral ou à l'écrit, est un aspect qui est revenu plusieurs fois dans l'étude des besoins des EANA. On peut le constater avec cette réponse d'un professeur qui citait « *1- Travail fortement axé sur la compréhension de la langue pour pouvoir communiquer avec l'enseignant 2- Travail sur la compréhension écrite des consignes. 3- Travail sur le vocabulaire spécifique de la matière* ». Cette réponse englobe, pour la plupart, les besoins des EANA et les attentes des professeurs.

En somme, nous comprenons que nous devons accorder la priorité à la compréhension, orale en particulier, à l'interaction, à l'acquisition du vocabulaire spécifique et à la compréhension des consignes. Toutefois, ayant établi les besoins prioritaires sur lesquels doit porter le scénario en ligne, il est important de connaître l'identité numérique de notre public. Nous nous attelons à cela dans les lignes qui suivent.

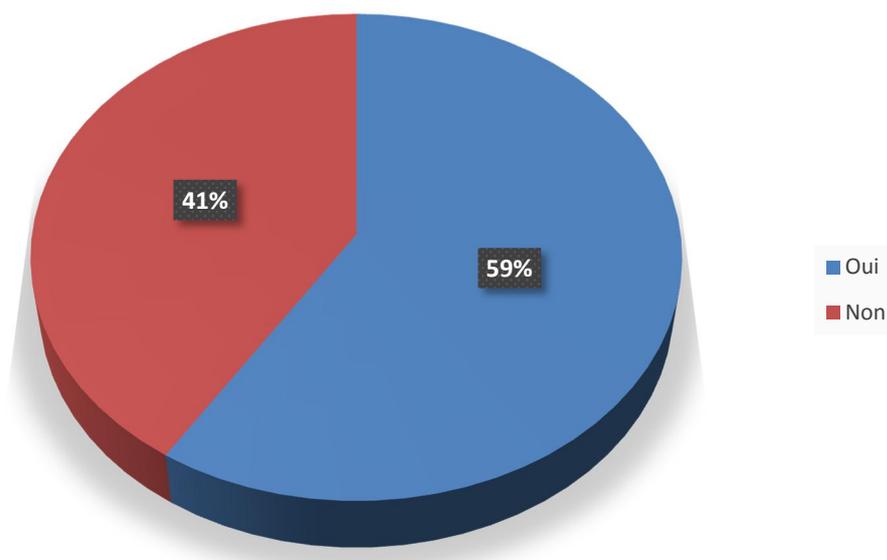
3. Quelle compétence numérique pour les EANA ?

Scénariser un dispositif d'accompagnement en ligne sous forme de MOOC pour les élèves allophones ? Seront-ils capables de comprendre ? De réaliser ce qui leur est demandé ? Seront-ils capables de participer comme il le faut ? Telles étaient quelques questions que nous nous étions posées dès les premières analyses de notre commande. Ce questionnement nous a poussé à mener une enquête sur l'identité numérique des EANA. Raison pour laquelle dans le questionnaire adressé aux professeurs une partie entière a été consacrée à l'identité numérique des EANA mais aussi à l'utilisation du numérique par les professeurs en faveur de ces élèves. Cette partie du questionnaire s'intitule : « *Les EANA et le numérique* ». Il semble nécessaire de rappeler que le questionnaire était adressé aux professeurs tenant des classes ordinaires avec des EANA dans l'académie de Grenoble. 22 professeurs, sur 70, ont apporté une réponse complète à l'ensemble des questions. Les quelques résultats que nous rapportons sont donc de ceux-ci.

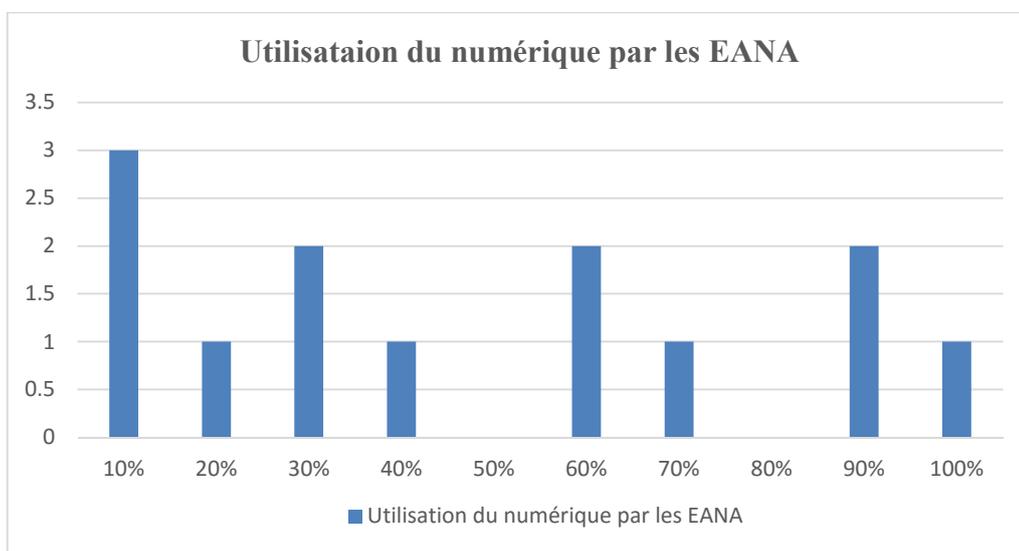
Ainsi dans le questionnaire, l'une des questions posées aux professeurs était de savoir combien d'EANA ont une pratique du numérique. Il s'agissait de savoir, à travers

cette question si les EANA utilisent les outils numériques pour apprendre ou pour autre chose afin de savoir comment s’y prendre avec eux dans l’élaboration du scénario. La question était échelonnée d’options à cocher allant de 10% à 100%. Il en ressort que 59% des professeurs enquêtés disent avoir des élèves qui ont une pratique du numérique. Le reste, soit 41%, disent ne pas savoir si leurs élèves ont des pratiques du numérique. Nous présentons ce résultat dans le graphisme ci-dessous.

Utilisation du numérique par les professeurs.



En effet, avec les professeurs déclarant que leurs élèves pratiquent le numérique, nous avons une disparité de pourcentage qui varie entre 10% et 100%. Toutefois on a le plus grand nombre d’élève sur l’échelle de 10% après viennent ceux qui sont à 30%, 60% et 90%. Le graphique ci-dessous est plus éloquent.



Cela prouve que nous n'avons pas affaire aux élèves qui partent de rien. Nous nous adressons par conséquent à des élèves qui sont quelque peu familiarisés avec des outils numériques. Cependant il apparaissait intéressant de savoir ce que les élèves font avec ces outils. Quelle utilisation en font-ils ?

Pour répondre à cette interrogation, on se réfère aux résultats des entretiens réalisés par M. Rougé auprès des élèves. Il ressort de ces interviews que les élèves vont, le plus souvent sur internet, regardent des vidéos, naviguent sur les différents réseaux sociaux et restent en contact avec leurs amis (Rougé, 2015). Au terme de ses analyses, elle faisait cette remarque : *« Les élèves ont donc une habileté certaine à échanger, partager, communiquer via Internet. Ils savent se servir du clavier, de la souris, de l'écran. Ils savent également se servir des écrans plus petits comme ceux d'une tablette ou d'un téléphone portable. Nous imaginons alors que le matériel ne sera pas un obstacle pour eux. »*. Cela nous rassure et rejoint les propos de Pagani (2012) qui affirmait, de façon prémonitoire : *« Ils (les élèves allophones) manipuleront plus souvent un clavier qu'un cahier et surtout ils sont moins en retard sur un éditeur de texte que sur une feuille »*. Pour lui l'intégration sur ordinateur va plus vite que l'intégration sur papier car : *« les mettre sur un ordinateur dès leur arrivée, ce n'est pas les éloigner de la vie »*.

Toutefois si les élèves savent manipuler les outils numériques, qu'en est-il de leur professeur ? Utilisent-ils ces outils dans l'enseignement aux EANA ? Partant de cette réflexion nous avons voulu savoir si les professeurs utilisaient les outils numériques pour travailler avec les élèves, pour les aider à apprendre. Ainsi à la question **« Avez-vous déjà eu recours au numérique pour les aider dans leur apprentissage ? »** 40% des enquêtés disent n'avoir pas utilisé les outils numériques pour aider les élèves à apprendre. Cependant 60% disent avoir eu recours au numérique dans leur pratique avec les élèves. Alors il apparaissait nécessaire de savoir ce qu'ils ont fait et surtout avec quel outil. Alors pour ceux qui répondaient avoir une pratique du numérique avec les élèves apparaissait une condition leur demandant **« Si oui, que leur avez-vous fait apprendre ? Avec quel(s) outil(s) ? Pour faire quoi ? »**. A cette question, les réponses étaient variées. Elle allait de la navigation sur internet à l'utilisation du TNI et du PowerPoint en passant par les projections de documents authentiques (humour, journaux...). Toutefois un seul professeur a utilisé une application réalisée pour les élèves « Mathenpoche ». Cependant parmi les réponses, seuls quelques professeurs font réellement travailler les élèves ; d'autres utilisent ces outils pour se constituer un fonds documentaire, ou à rechercher des

ressources pour les élèves (pas que pour les EANA uniquement). Ainsi les professeurs qui usent de ces outils avec les élèves, les font travailler pour rechercher sur internet, pour traduire ou chercher à acquérir du vocabulaire. On pouvait lire entre autres réponses : « *Recherche de vocabulaire ; localisation de lieux, découverte de paysages et de monuments, découverte de cultures culinaires, utilisation de traducteurs et de dictionnaires en ligne* » « *J'ai demandé à une élève de mettre sous forme informatique un imagier franco-albanais en anglais, qu'elle avait commencé sur le cahier.* » « *Elearning / plateforme pour de nouvelles activités, recherche d'infos sur le net, sites éducatifs* » « *structure langagière et compréhension orale* ».

Comme il ressort de ces réponses, on constate que notre public possède une identité numérique, qu'ils n'ont pas de problème à utiliser un ordinateur, une tablette ou autre outil pour apprendre. En somme que l'outil ne leur sera pas un obstacle pour apprendre. A contrario nous estimons que cela est un avantage pour eux à plusieurs titres. Ils pourront, par exemple, accéder à plusieurs ressources, traduire, communiquer avec les autres, partager, interagir, se préparer ou approfondir des notions.

Après avoir pris connaissance de l'identité numérique du public cible, nous avons mené des recherches dans le but de connaître des dispositifs qui ressembleraient au nôtre. Il ne s'agit pas seulement des dispositifs qui ciblent précisément notre public, mais des dispositifs qui nous ont inspiré dans notre travail. Pour nous il s'agit des dispositifs de référence. Ainsi, dans le cadre de la démarche d'élaboration, nous avons analysé un certain nombre de dispositifs semblables au nôtre. Nous en avons répertorié quatre dont les analyses suivent.

III. Les dispositifs de référence

Nous recensons ici quatre dispositifs qui nous ont inspiré dans la réalisation de notre scénario.

A. L'Europe ensemble : Le tour du monde en 80 jours

L'Europe ensemble est un projet Européen visant à faire découvrir ou approfondir 8 (huit) langues européennes. Il concerne les langues ci-après : français, anglais, allemand, italien, espagnol, portugais, roumain et suédois. Le projet piloté par le CRDP des pays de la Loire, propose des modules d'autoformation établissant un premier contact et permettant d'acquérir du vocabulaire dans les différentes langues.

En effet, il s'agit d'une application mise en ligne et réalisée sous Flash. L'application nommée le tour du monde en 80 jours est constituée de trois modules s'adressant à trois niveaux différents selon le CECRL. Du niveau A1 au niveau B2, le public visé concerne à la fois les enfants et les adultes.

Le premier module propose un même dialogue et les mêmes activités dans les huit langues. Quant aux deux autres modules, ils proposent du vocabulaire spécialisé et les activités dans certaines langues sont en cours de production.

L'un des avantages de ce dispositif, qui nous a été conseillé par notre tutrice de stage, réside dans son plurilinguisme utilisant huit langues et les activités étant traduites dans ces langues. De même il propose un scénario ludique avec des activités centrées sur les besoins du public. Un autre avantage, pas le moindre, est l'entrée dans l'apprentissage à partir des activités. L'apprenant est très actif. Il commence son apprentissage par des activités, il doit prendre part à un dialogue avec des amis puis réaliser les activités qui lui sont proposées.

Cependant ce dispositif, dans son état, n'est pas adapté à notre public. Quand bien même leur démarche nous a quelque peu inspiré dans la conception de notre scénario.

B. Retrouvez le sourire

Retrouvez le sourire est un scénario interactif sous forme de récit policier. Conçu à la demande du ministère français des affaires étrangères, le programme vise l'acquisition des structures de la communication en français nécessaires à un touriste arrivant pour la première fois à Paris.

Ce jeu d'enquête policière est basé sur un scénario ludique et interactif. Toute chose qui rend l'apprenant actif l'amenant à découvrir par lui-même.

Ce dispositif nous a inspiré dans sa forme puisqu'il se rapproche plus de notre idée. Cependant il n'est pas adapté à notre public vu qu'il s'adresse essentiellement aux touristes, donc à un public adulte.

C. Entrez dans la langue française

Entrez dans la langue française est un cédérom réalisé par le CNDP afin de favoriser l'autonomie dans les apprentissages, l'accès à la culture scolaire française et la compréhension de la langue de l'école. Il s'adresse à la fois aux EANA et aux enseignants.

Le cédérom travaille les compétences lexicales, phonologiques, phonétiques, grammaticales et littéraires. Il utilise de nombreuses ressources visuelles et les consignes sont oralisées. Il a été conçu spécifiquement pour les EANA et s'adapte à leur besoin. Néanmoins, il ne propose pas de tâches actionnelles et les ressources sont le plus souvent décontextualisées.

D. PolarFle

PolarFle est un site d'apprentissage du français à travers une enquête policière. Il s'agit d'aider un inspecteur de police à trouver le meurtrier de dame Bernadette Dejeu. Pour cela il faut réaliser des exercices en français. L'apprenant a le rôle de l'assistant de l'inspecteur et doit résoudre l'énigme en quatre étapes correspondant chacune à un parcours.

PolarFle met l'apprenant dans une perspective actionnelle. L'apprentissage est guidé et l'apprenant est motivé et résout les énigmes dans un environnement ludique.

Ces dispositifs se sont avérés utiles pour nous et nous ont fortement inspirés.

Après ce tour dans la démarche d'élaboration, il est temps d'aborder le scénario que nous avons imaginé pour le dispositif. Il s'agit à la fois du scénario pédagogique et du scénario d'apprentissage.

Dans le chapitre qui suit nous aborderons notre scénario, les objectifs qu'il se fixe d'atteindre, son contexte d'utilisation, bref comment se présente le dispositif.

Chapitre 5 – Les enquêtes de Découvretout

Dans ce chapitre nous présentons le scénario retenu pour le dispositif à concevoir. Ainsi, nous présenterons le dispositif en précisant le public cible, la finalité du dispositif, les objectifs visés par le dispositif et le contexte dans lequel il sera utilisé.

I. Présentation du dispositif de formation

1. Présentation générale

Les enquêtes de Découvretout est un dispositif de formation en ligne destiné à des élèves allophones nouvellement arrivés qui sont dans leur premier temps de scolarisation. Le dispositif est scénarisé de manière à immerger les apprenants dans un bain linguistique nouveau et dans leur nouvel environnement scolaire.

Ainsi, nous avons mis en place un scénario qui plonge l'apprenant dans son nouvel environnement en le mettant à la « tâche ». En effet nous avons choisi une intrigue policière. L'apprenant est considéré comme un inspecteur, *Inspecteur Découvretout*, et doit mener une enquête pour retrouver deux objets importants que le principal a perdus. Il s'agirait pour notre apprenant, de suivre la trace de ces objets, de trouver des indices en suivant les pas du principal, de se rendre dans différents endroits de l'établissement.

Notre scénario se veut à la fois pratique, ludique et stimulant. Alors nous confions chaque semaine une nouvelle mission à notre élève et « inspecteur » afin qu'il puisse réaliser la tâche finale qui lui est demandée. Partant de ces réflexions, nous avons imaginé des activités qui le mettent en immersion totale et répondent aussi à des objectifs clairement identifiés.

Comme on peut le constater, le scénario imaginé se réalise à la fois en ligne et en vrai au sein de l'établissement. Il mêle le réel au fictif. L'élève mènera réellement des missions sur le terrain et aura aussi des activités à réaliser en ligne.

Par ailleurs, le dispositif imaginé et scénarisé accorde une importance au travail collaboratif. Ainsi il contient un espace de partage et d'échanges sous la direction du tuteur. Pour parvenir à notre objectif final, nous avons mis en place un parcours qui répond aux besoins des élèves correspondant aussi à des objectifs linguistiques. C'est ainsi que, se basant sur la compréhension orale et sur une approche actionnelle, le scénario proposé développe aussi les autres compétences :

- compréhension orale (CO)

- compréhension écrite (CE)
- production écrite (PE)
- production orale (PO)
- interaction orale (IO)

Toutefois il est important de rappeler que certaines compétences seront développées par incidence car en réalisant ses missions sur le terrain et en ligne, notre apprenant sera amené à les développer sans que cela soit les objectifs prioritairement identifiés et visés.

Enfin, le dispositif scénarisé est construit sur une base ludique et intègre un petit jeu visant à favoriser l'acquisition de vocabulaire par les élèves.

1.1.1. Le choix d'une enquête

Nous avons conçu notre scénario sur la base d'une intrigue policière. Comme il sera détaillé un peu plus bas, notre apprenant devra se mettre dans la peau d'un inspecteur pour résoudre une situation-problème qui se présente à lui.

Notre objectif étant de mettre l'apprenant dans un bain linguistique à son arrivée, nous pensons que lui faire faire une enquête est une solution adéquate. D'une part, il aura à se rendre dans différents endroits de l'établissement, ce qui lui permettra de se familiariser avec son nouvel environnement d'autre part, dans le cadre de l'accomplissement de ses missions, il aura à discuter avec de nombreuses personnes notamment celles représentant les différents endroits où il sera appelé à se rendre.

Une autre motivation est que l'apprenant ne sera pas passif dans son apprentissage, il n'aura pas à tout subir, il sera plutôt un acteur majeur de sa propre formation. Toutefois au moment où nous commençons la réflexion sur le projet nous imaginions une enquête virtuelle. Tout devait se faire en ligne avec des étapes bien déterminées. Cependant au fil des échanges avec notre commanditaire, il a été choisi que l'apprenant mène réellement l'enquête sur le terrain. Ce choix a été motivé par le fait qu'il sera confronté à la réalité de l'environnement. Quand bien même l'apprenant aura des activités à réaliser sur la plateforme qui sera mise en place.

1.2. Le choix du nom

« *Les enquêtes de Découvretout* » ainsi avons-nous appelé le dispositif à scénariser. Le choix de cette appellation n'est pas fortuit, il résulte d'une réflexion approfondie. En effet pour nous le nouvel élève arrivant ne connaît pas grand-chose de son

nouvel environnement, de la langue qu'il devra parler. Il est étranger de certaines pratiques car celles-ci diffèrent d'une situation à une autre, d'un pays à un autre. Nous partons donc du principe que notre élève a tout à découvrir : une nouvelle langue, un nouvel environnement, des règles nouvelles voire différentes. C'est ainsi que nous avons décidé de l'appeler « Découvretout » et le dispositif « Les enquêtes de Découvretout ». Comme son nom l'indique, il devra tout découvrir par lui-même même s'il pourra bénéficier de l'aide d'autres personnes.

Le dispositif étant décrit ainsi que le choix de l'enquête du type policier, on est en droit de se poser la question des bénéficiaires d'une telle formation. Qui bénéficiera de ce dispositif ? A qui est-il destiné ? Ce sont entre autres quelques interrogations auxquelles nous tenterons de donner une réponse précise en définissant clairement notre public cible.

1.2.1. Le public cible

Le dispositif que nous scénarisons est destiné principalement aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France et inclus en classe ordinaire. Il s'agit de ceux qui sont à leur premier temps de scolarisation et qui sont inscrits dans les écoles ne disposant pas d'unité pédagogique pour élève allophone arrivant, UPE2A. Ces établissements sont dits isolés du fait de leur éloignement et du nombre peu élevé d'élèves allophones qu'ils accueillent. Par conséquent notre public est un public EANA dit « isolé ». Ils sont scolarisés dans les établissements du second degré, collège ou lycée, et suivent le même enseignement que les autres élèves, les natifs ou ceux ayant un niveau de langue plus élevé que le leur.

Notre public cible a ceci de particulier qu'il est à son début de scolarité en France et ne suit pas de cours en dispositif pour élève allophone et ne bénéficie pas de prise en charge spécifique. Le niveau de notre public cible varie selon que les élèves ont été scolarisés ou pas. De même le public est très hétérogène, venant d'horizons différents, parlant différentes langues et n'ayant pas, pour ceux scolarisés, les mêmes habitudes scolaires. Toutefois le dispositif à scénariser s'adresse à des EANA de niveau A1 et A2 qui viennent juste d'arriver et qui ne font pas encore l'objet d'une prise en charge personnelle et suivant les cours dans les classes ordinaires.

2. Les objectifs du dispositif

2.1.Finalité du dispositif

Notre dispositif s'adresse à des élèves ne parlant pas la langue dans laquelle ils suivent les enseignements. Ainsi la finalité recherchée par le dispositif à scénariser est de rendre les élèves capables de suivre les cours en classe ordinaire en ayant un petit bagage langagier. Il s'agit, au sortir du dispositif, que l'élève soit doté d'un petit bagage langagier lui permettant de suivre les cours.

Dans les annexes nous présentons la grille d'analyse didactique de la formation ainsi que la grille des tâches communicatives et des descripteurs correspondants.

2.2. **Objectif général**

Il ressort des analyses que l'élève allophone nouvellement arrivé et inclus directement en classe ordinaire doit assimiler la langue de l'école et développer des aspects langagiers lui permettant d'accéder à des connaissances scolaires. Il doit acquérir un minimum de lexique dans les différentes disciplines et doit pouvoir communiquer avec son environnement immédiat.

Ainsi, partant de la finalité ci-dessus citée, de la réflexion sur la commande et de la mission qui nous est confiée, et vu le temps imparti, le dispositif se propose principalement comme objectif d'accompagner les EANA en classe ordinaire du second degré afin qu'ils soient mieux inclus dans le système scolaire français.

2.3. **Objectifs spécifiques**

De cet objectif général ci-dessus mentionné, découlent des objectifs spécifiques qui sont définis ci-après. Ces objectifs correspondent à ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de la formation. Ainsi l'élève doit (être capable de) :

- Acquérir un petit bagage langagier ;
- Comprendre les consignes
- Connaître l'environnement scolaire ;
- Suivre les cours comme les autres ;
- Connaître le métier d'élève ;
- Connaître le lexique de l'école (discipline, matériel).

Après la présentation des objectifs visés par le dispositif, nous nous intéresserons maintenant au contexte dans quel le dispositif devra être utilisé.

3. Contexte d'apprentissage

Nous scénarisons un dispositif qui devra permettre aux élèves de pouvoir travailler en autonomie. Partant de cette réflexion, celui-ci sera, pour la plupart du temps, en autonomie sur le dispositif. Quand bien même il bénéficiera d'accompagnement divers.

L'apprenant accédera à la formation durant ses heures de cours dans l'établissement qui l'accueille. Chaque semaine, il aura un nombre d'heures à faire sur le dispositif, ainsi qu'un devoir à faire pour clore ce qu'il aura fait tout le long de la semaine. L'apprenant sera accompagné par un tuteur qui aura un regard sur son avancement, sur les livrables, les devoirs qu'il aura à rendre. Le tuteur sera également là pour répondre aux éventuelles interrogations de l'EANA et modérera les interactions en ligne.

Cette formation se déroulera sur six semaines. Pour que l'apprenant y ait accès, il devra être inscrit sur la plateforme de diffusion du dispositif. Il aura à sa disposition un login et un mot de passe, il pourra ainsi avoir son propre espace et sauvegarder sa progression. La formation est linéaire dans son déroulement, c'est-à-dire qu'elle ne s'organise pas en petits modules indépendants mais chaque phase d'apprentissage amène à une autre jusqu'à la fin de la formation. En outre, le dispositif contiendra également un espace de partage sous forme d'un petit réseau social ou d'un forum dans lequel tous les EANA pourront poster des photos, des sons, des vidéos et poser des questions pour recevoir l'aide d'autres EANA.

Par ailleurs, comme souhaité par le commanditaire, le dispositif sera utilisé périodiquement. Aussi, le dispositif n'est pas exclusif. Il n'est pas exclu qu'il puisse être utilisé par les EANA inscrits dans les dispositifs spécifiques, les UPE2A qui le souhaitent. Ceux-ci pourront accéder aux ressources comme notre public cible. A ce sujet, il est ressorti des différents échanges avec le commanditaire et avec d'autres professeurs que le dispositif peut être exploité par les EANA inscrits dans les UPE2A mais qui sont arrivés après le début des cours. Ceux-ci pourront accéder au dispositif aux mêmes conditions que le public privilégié.

4. Le scénario proposé

Nous proposons ici une description littéraire de notre scénario qui se présente sous forme d'intrigue policière dans laquelle l'apprenant est amené à faire une enquête. Voici, ci-dessous, comment il se présente.

C'est le premier jour de classe pour l'élève allophone. Il arrive dans l'établissement et est accueilli par la directrice ou le directeur. A un moment, celui-ci se rend compte qu'il a perdu deux objets très importants, sa tablette et sa clé. Il demande alors à l'élève de l'aider à les retrouver en menant l'enquête au sein de l'école.

L'élève nouvellement arrivé doit alors se mettre dans la peau d'un inspecteur : « **Inspecteur Découvretout** ». Sa mission est de retrouver les objets perdus.

Pour atteindre son but, il suivra un parcours qui le mènera de pièce en pièce, de personne en personne. Dans chaque pièce, il trouvera :

- Des personnes représentatives de l'endroit où il se trouve avec qui il peut interagir ;
- Des activités sur un point précis ;
- Un indice qui le mène à la pièce ou à l'épreuve suivante.

Au fur et à mesure que son enquête évolue, l'inspecteur Découvretout comprend comment les élèves doivent se comporter, comment ils doivent travailler, quels sont leur droits et devoirs, bref il découvrira le métier d'élève.

Lorsque l'élève aura tous les indices, c'est-à-dire qu'il sera passé dans toutes les pièces et qu'il aura fait toutes les activités, il sera en mesure de trouver l'objet qu'il cherche en repérant la salle dans laquelle il trouvera le dit objet.

Par ailleurs, Découvretout peut travailler avec d'autres collègues et pourra leur poser des questions et demander des conseils sur un réseau ou un forum qui leur est propre. Sur cet espace, supervisé par l'inspecteur en chef (le tuteur), il peut poster des photos de ses découvertes (capture de tableaux, d'exercices...). Il pourra accorder son aide en décryptant les images, en répondant aux questions. Au-dessus d'eux, l'inspecteur en chef « **l'inspecteur Expliquetout** », intervient au cas où aucun autre inspecteur n'arrive à apporter d'aide conséquente.

Le scénario étant décrit, il est important de savoir que notre élève, ou inspecteur, devra accomplir chaque semaine une mission qui sera son livrable, c'est-à-dire son devoir à mettre sur la plateforme. Alors quelles sont les missions pour Découvretout ? Nous en aurons un aperçu dans les lignes qui suivent.

4.1. Les missions de Découvretout

Dans le scénario présenté, l'élève doit retrouver la tablette numérique et les clés de son principal. Telle est sa mission finale. Cependant pour atteindre cet objectif, il devra réaliser certaines missions intermédiaires. Cela signifie qu'il doit accomplir chaque semaine une mission précise pour avoir des indices lui permettant de retrouver les objets.

L'enquête se déroulant sur six semaines dont une consacrée à l'évaluation, notre élève aura cinq missions à accomplir qui le conduiront à la réalisation de la mission principale. Chaque mission réalisée correspond à un indice trouvé. Toutefois les indices peuvent être délivrés directement sur le terrain ou en ligne, c'est-à-dire sur la plateforme.

Nous présentons ci-dessous les missions à réaliser.

- **Mission semaine 1** : Prépare une fiche de renseignements que tu remettras à tous tes professeurs lorsque tu les interrogeras. Tu recopies les données dans le carnet de correspondance.
- **Mission semaine 2** : Tu dois faire le plan de ton collège pour retracer l'itinéraire de la tablette et indiquer sur le plan les salles et tes heures de cours.
- **Mission semaine 3** : Récupère à la cantine le menu de la semaine présente-les aux autres sur la plateforme. A ton tour réalise les recettes de ton plat préféré en précisant les ingrédients et les étapes de préparation.
- **Mission semaine 4** : Tu recenses 5 mots qui sont utilisés dans toutes les disciplines. Traduis-les dans ta langue. Et tu les publies en ligne.
- **Mission semaine 5** : Voici quelques consignes ; tu les classes selon les matières dans lesquelles elles appartiennent. Mais certaines peuvent être classées dans plusieurs matières. Donc tu iras voir les professeurs pour savoir si les consignes que tu as classées dans leur discipline est bonne et si d'autres peuvent être classées aussi. Attention, certaines consignes t'aideront à retrouver les objets perdus.

Certes il est utile de connaître comment le dispositif à scénariser sera utilisé et dans quelle condition ; cependant il est encore plus intéressant de savoir sur quel principe il a été conçu. Partant de ces réflexions, nous avons imaginé un dispositif avec une forte valeur ajoutée. Nous avons mis un accent particulier sur la gamification du dispositif en intégrant des aspects de jeu pour stimuler davantage les apprenants. Dans la partie suivante nous verrons comment nous avons imaginé cette gamification.

5. La gamification de la formation

La gamification est de plus en plus présente dans les formations en ligne. Appelée aussi ludification, la gamification consiste à transposer les techniques de motivation du jeu dans un domaine non ludique, comme les études par exemple. Le blog « *El gamificator* » la définit comme la transposition des mécanismes de jeu dans un domaine non ludique pour résoudre des problèmes de la vie réelle ou améliorer une offre. Le site Wikipédia va plus loin dans sa définition : « *La ludification (terme inspiré de l'anglais gamification) est le transfert des mécanismes du jeu dans d'autres domaines, en particulier des sites web, des situations d'apprentissage, des situations de travail ou des réseaux sociaux. Son objet est d'augmenter l'acceptabilité et l'usage de ces applications en s'appuyant sur la prédisposition humaine au jeu.* »

La gamification est un puissant stimulant pour engager les apprenants. Elle repose sur l'observation des mécanismes de jeu, du pourquoi un jeu est amusant. Lesquels mécanismes amènent l'apprenant à s'engager dans une activité comme il s'engage dans un jeu, à prêter plus d'attention au travail qu'il fait. Comme le jeu, la gamification repose sur des principes de collecte, de récompense, de partage et surtout de compétition.

Nous avons pensé qu'en intégrant les mécanismes de jeu à notre scénario, les apprenants seront motivés, engagés et consacreront plus de temps à la réalisation des missions. Comme vu précédemment, notre public cible est un public d'adolescents donc susceptibles de se laisser prendre par le jeu. C'est en se fondant sur cette idée que nous avons élaboré et intégré des principes de jeu à notre scénario que nous développons ci-après.

5.1. Les principes de gamification :

La gamification de la formation repose sur deux grands principes à savoir : la collection (badge) et l'accumulation des points. Ainsi l'apprenant peut collectionner des badges et des points. Tout cela avec des règles spécifiques bien définies.

L'accumulation de points se fait à travers les différentes activités réalisées par les apprenants. Selon les règles et en rapport avec la mission de la semaine, les apprenants obtiennent des badges en acquérant des compétences.

Enfin, les apprenants ont la possibilité d'échanger entre eux. Non seulement ils peuvent échanger avec les autres participants de façon individuelle mais ils peuvent également échanger avec le tuteur.

5.1.1. *Les récompenses*

Elles sont de trois ordres : les points, les badges et le partage.

a- Points à gagner :

Chaque tâche réalisée par les apprenants équivaut à des points gagnés. De même, à la fin de chaque mission des points seront distribués. Cependant il est intéressant de savoir comment les points sont distribués.

Les points sont distribués de deux manières : d'une part les points sont distribués automatiquement à travers les feedbacks automatisés, d'autre part par le tuteur selon le degré d'implication et de participation individuelle aux différentes activités, tâches et missions à réaliser.

b- Badge :

L'élève obtiendra également des badges à chaque fois qu'il aura acquis une compétence. Ces badges porteront les noms de ces compétences et apparaîtront à l'écran quand il en aura gagné. Ils seront ensuite répertoriés dans un onglet « mes badges » pour qu'il puisse s'apercevoir de ce qui lui manque à accomplir. Les badges s'obtiendront généralement à la suite d'activités ou d'interactions avec les personnages du dispositif mais aussi avec la réalisation des missions.

c- Partager :

Les participants qui le désirent pourront partager leur score sur les réseaux sociaux à l'image de Facebook. Un espace personnalisé leur sera créé. S'il le souhaite, ils pourront également partager leur score sur le réseau de leur choix. Toutefois cela requiert une autorisation préalable des parents ou des tuteurs légaux. Car il ressort de nos différents échanges avec les membres de la Délégation Académique au Numérique, DAN, que cela pourrait poser quelques soucis. Toute chose qui fait qu'une demande d'autorisation devra être remise aux parents d'élèves.

Toutefois, nous imaginons cet espace de partage comme un puissant stimulant pour les élèves. Raison pour laquelle nous avons tenu à le garder dans le scénario.

5.1.2. *Les ressorts de la gamification :*

Cette gamification repose sur trois ressorts relatifs au challenge individuel, à la collaboration, et au jeu de rôle.

Les apprenants auront à relever des défis en réalisant les missions, en essayant d'avoir plus de points afin d'avoir plus de badges qui leur permet d'acquérir plus de compétences.

De même les apprenants sont amenés à collaborer au sens où ils auront un même objectif à atteindre, réaliser les tâches. Cette collaboration peut se faire aussi par le fait que deux élèves se trouvant dans le même établissement pourront travailler ensemble. Aussi l'espace d'échange favorise à son tour la collaboration.

Enfin, chaque participant aura à réaliser des tâches qui sont non seulement du domaine scolaire mais aussi du domaine de la citoyenneté et de l'interculturel. Tour à tour ils auront des rôles différents selon les tâches et les missions.

5.2. Le jeu

5.2.1. Présentation

En plus de la gamification de la formation, nous proposons un jeu aux élèves. Il s'agit d'un Learning game qui propose des activités ludiques fondées sur l'apprentissage du lexique de l'école et des disciplines et sur la connaissance de l'environnement. Le jeu est structuré en thèmes correspondant à ceux évoqués dans les parcours. Par conséquent il dure autant que la formation et évolue en fonction des thèmes abordés.

Il est à noter que le jeu est une activité que les apprenants feront à la suite des activités en ligne.

5.2.2. Objectifs:

a- Objectifs pédagogiques :

- Travailler le lexique des disciplines;
- Renforcer la connaissance de l'environnement scolaire ;
- Travailler les compétences en CO/CE
- S'approprier le langage scolaire.

b- Objectifs du jeu

- Cumuler des points
- Accomplir des missions proposées

5.2.3. Ressort du jeu :

Le jeu repose sur principalement sur le défi individuel. En effet le challenge individuel est stimulé par le fait que les participants devront individuellement réaliser des tâches. Il gagne des points en les réalisant et acquiert des compétences. Les points sont en fonction de la tâche et de la difficulté à la réaliser.

5.2.4. Typologie du jeu :

Ce jeu propose des parcours à réaliser en fonction de la thématique abordée. Le type choisit est donc le « Parcours »

C'est un jeu qui dure autant que la formation et les élèves devront réaliser un parcours par semaine. Ce parcours correspond à la mission. Le jeu avance au même rythme que la formation, cependant les participants auront la possibilité de revenir sur une mission autant de fois qu'ils le souhaitent.

5.2.5. Mécanisme du jeu

C'est un jeu de parcours. Les apprenants progressent de semaine en semaine. Il s'agit d'une progression thématique.

5.2.6. Le lien entre le jeu et le dispositif

Le jeu est un complément du dispositif et vient renforcer les acquis des apprenants. Les apprenants vont y reprendre le lexique des disciplines, les éléments vus dans les parcours.

Ce jeu présente un aspect important pour nous dans le scénario. Toutefois vu quelques soucis matériels, dont nous parlerons un peu plus bas, nous n'avons pu réaliser une version de démonstration. Par ailleurs, les principes sur lesquels repose le scénario étant présentés, il est utile de savoir comment nous avons organisé l'ensemble du dispositif.

II. Organisation du dispositif

Didactiquement nous avons structuré le scénario autour des petits modules. Chaque module répond à des objectifs clairement définis.

A. Organisation

Pour ce parcours nous travaillons dans le domaine spécifique du français langue de scolarisation. Par conséquent, nous inscrivons notre démarche dans une perspective actionnelle proposant des tâches basées sur la méthode communicative. Ce domaine de

l'enseignement du français vise à immerger l'apprenant dans des situations les plus authentiques possibles dans le milieu scolaire. Plus particulièrement nous mettrons l'accent sur les situations de communication les plus variées dans l'environnement scolaire.

Le nouvel arrivant, conformément au scénario, se met dans la peau d'un inspecteur à la découverte de son milieu scolaire et de tout ce qui va avec. Ainsi l'élève est placé dans des situations réelles de la vie scolaire. L'élève, nouvel arrivant, doit suivre un parcours clairement défini, lui permettant de découvrir son environnement scolaire, de s'y intégrer le plus rapidement possible, de pouvoir communiquer avec les professeurs, les élèves, avec le personnel scolaire et aussi de pouvoir comprendre les énoncés de base. Pour réaliser cela, comme le soutiennent Mangiante et Parpette (2004) il faut : « *orienter prioritairement, voire exclusivement, l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement* ». Aussi, comme affirmé par Pagani (2012) : « *si nous parvenons dans nos dispositifs à mettre les enfants migrants en situation de communiquer, dans les situations les plus réelles et les plus variées possibles, ils apprendront* »

C'est dans cet esprit que nous avons conçu ce parcours autour de cinq modules de base et un bilan général. Ces modules abordent différentes situations de la vie scolaire. Cependant ils abordent aussi des aspects interculturels. De même par les missions que réaliseront les apprenants, ils seront plongés dans de réelles situations propres à leur nouvel environnement. Ainsi, nous sommes parvenus au parcours ci-après :

- Module 1 : « Bienvenue ! »
- Module 2 : « Découvre ton collègue »
- Module 3 : « Entrons en classe »
- Module 4 : « Découvre les disciplines »
- Module 5 : « Comprends les consignes »
- Module 6 : « Je me teste »

Chaque module se décline en trois unités. Les unités sont reliées les unes aux autres de manière à avoir une progression linéaire. A son tour, chaque unité est composée de séquences et celles-ci contiennent des activités communicationnelles et interactives.

B. Principe de progression

Nous avons choisi un scénario avec un parcours imposé dans le sens où le dispositif se présente sous forme de Mooc avec un module débloqué chaque semaine. Cependant il y a lieu de distinguer deux progressions différentes : la progression entre les modules et la progression entre les unités.

a- Progression des modules

Essentiellement nous avons une entrée thématique à travers les modules qui sont hiérarchisés. Nous partons de l'environnement scolaire et entrons petit à petit dans les aspects spécifiques de la vie de l'élève pour aboutir aux spécificités des disciplines. Les modules apparaissent de semaine en semaine. De façon générale nous partons des modules, puis entrons dans les unités et enfin dans les séquences.

b- Progression des unités

Ici nous avons préféré une progression un peu plus souple en partant de l'idée que les élèves n'ont pas le même niveau, si certains ont été scolarisés d'autres ne l'ont pas été dans leur pays. Cela fait que nous donnons la possibilité à l'élève de choisir, à l'intérieur du module, l'unité qu'il souhaite travailler en premier. Cela permet aussi de personnaliser le parcours. Toutefois les unités ont été imaginées de façon linéaire de manière à faciliter l'apprentissage. Cela permet à ceux qui ont été très peu scolarisés voire pas du tout de progresser de façon organisée et systématique.

Par ailleurs, à l'intérieur des unités la progression se fait de séquence en séquence. A l'intérieur des séquences nous avons aussi un ordre imposé quant à la progression entre les différentes activités. Il est à rappeler que la progression ne comporte pas de graduation de niveau de difficulté ni dans les activités ni dans les séquences. Les apprenants disposeront de l'aide d'un tuteur et auront à leur disposition un espace d'entraide. Toute chose qui fait que nous n'avons pas recours à une progression graduée. Toutefois, la plupart des activités sont à réaliser en autonomie.

Dans la figure qui suit, nous représentons schématiquement cette structure.



Figure1 : Schéma didactique

C. Le rôle du tuteur

Le parcours de l'inspecteur Découvretout repose à la fois sur plusieurs types d'activités qui seront réalisés à distance et sur les missions à réaliser dans l'espace scolaire. Cependant, sur la plateforme, l'apprenant devra travailler en autonomie la plupart du temps. Pour atteindre cet objectif, vu le niveau des élèves, les consignes seront claires et oralisées. Toutefois, l'élève sera sous la supervision de ses tuteurs.

Ici nous distinguons deux tuteurs avec des rôles différents qui seront spécifiés dans les lignes qui suivent. Il s'agit du tuteur enseignant référent de l'établissement et du tuteur plateforme.

Le tuteur référent de l'établissement a un rôle déterminant dans ce dispositif en ligne. Il peut être un enseignant ou un personnel de l'établissement. Il est mieux de savoir que ce tuteur n'est pas nécessairement une personne qualifiée en FLE. Notre dispositif s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement du français langue de scolarisation, ce rôle peut revenir à un enseignant de mathématiques comme à un agent du CDI.

Singulièrement, il interviendra pendant deux phases : la phase de réalisation des activités ainsi que dans la phase de réalisation des missions.

Ainsi, au cours de la réalisation des activités en ligne, le tuteur référent aura pour tâche de guider, de motiver et de suivre l'avancement de l'apprenant. Cette phase se terminant par un livrable, un devoir que l'apprenant devra rendre, le tuteur est chargé de la correction de celui-ci. De même, il devra aider les élèves à mettre en ligne les différentes productions au cas où ils auraient des difficultés à le faire.

Un dernier rôle, non moins important pour le tuteur référent ou tuteur établissement, est l'accompagnement des élèves dans la phase de déroulement des différentes missions. En effet les élèves seront sous la supervision du tuteur tout au long de la phase de réalisation des missions.

Quant au tuteur plateforme, il intervient pendant la phase d'interaction entre les apprenants sur l'espace qui leur est réservé. Tout au long du parcours, les apprenants pourront interagir entre eux sous la direction du tuteur référent. Conformément au scénario, il prendra le nom de l' « Inspecteur Expliquetout » chargé d'apporter son aide au cas où aucun autre apprenant ne parvenait à donner des réponses satisfaisantes. Par ailleurs, il est chargé de guider les apprenants, de les encourager et d'approfondir les échanges.

Par ailleurs, vu que tous les indices dont ont besoin les élèves pour accomplir leur mission, ne sont pas automatiquement donnés sur le terrain, le tuteur plateforme aura aussi à les délivrer. Aussi, conformément à l'esprit de la gamification du dispositif, il accordera des points aux élèves selon leur degré de participation aux échanges, surtout à ceux qui parviendront à aider les autres élèves à résoudre les questions qu'ils poseront en ligne. Enfin, il est nécessaire de rappeler qu'il est préférable que ce rôle de tuteur plateforme revienne à l'administrateur de la plateforme.

Comme nous pouvons le constater, les tuteurs ont une place importante dans le dispositif. En dehors des élèves, ils sont la cheville ouvrière du scénario proposé. Ils sont présents à toutes les phases et assurent un accompagnement personnel aux apprenants.

Après avoir présenté l'organisation didactique de notre scénario, sa structure, l'organisation des unités, la progression dans le dispositif et les rôles des différents tuteurs, il nous semble important de présenter le tableau synoptique retenu. Celui-ci contient l'ensemble des modules et présente leurs objectifs.

D. Le tableau synoptique

Module	Unité		Séquences	Objectifs		
				Communicatifs	Lexicaux	Grammaticaux
Module 1 : Bienvenue !	U1	Bienvenue	Saluer Se présenter	Les salutations d'usage Quelques formules de salutation Parler de soi	Formule de politesse Alphabet	Etre / Avoir Le verbe <i>s'appeler</i>
	U2	Parle-moi de ...	Présenter quelqu'un Les nationalités	Présenter quelqu'un Parler de quelqu'un Les nationalités	Le présentatif : <i>C'est</i> Adjectif de nationalité Situer nommer les habitants et situer les pays sur une carte	Les verbes de goût/préférence (Aimer, préférer) L'interrogation : qui, qui est-ce qui, quel Article indéfini : Un, une, des...
	U3	Je dis...je comprends	Remercier / prendre congé Les premiers gestes	Quelques formules de remerciement Comprendre les gestes du professeur Les nombres	Compter de 0 à 20 + Dizaines	Le verbe <i>Aller</i>

		Etape finale, Révision, Jeu			
Module 2 : Découvre ton collège	U 4	Mon collège Le collège, la direction Une semaine au collège	Découvrir l'environnement scolaire Découvrir les jours de la semaine et les disciplines scolaires Parler de son emploi du temps	Le lexique des lieux du collège Les jours de la semaine Les mois de l'année	Les prépositions de lieu
	U 5	Allons en classe La salle de classe Le CDI	Découvrir Le matériel de la classe Connaître le lexique du matériel de la classe Découvrir les règles du CDI Découvrir les types de documents	Le lexique du matériel scolaire	Les articles définis : le, la, les La négation : Ne...Pas
	U 6	Pendant la pause La vie scolaire La cantine	Découvrir la fonction et les actes de la vie scolaire Découvrir les règles de la cantine Nommer les fruits et légumes	Lexique du BVS Les fruits et légumes	Les adjectifs possessifs : mon, ma, mes Les couleurs
		Etape finale, Révision, Jeu			
Module 3 : Entrons en classe	U 7	Je peux...je dois... Quelques droits et devoirs Je n'ai pas compris	Découvrir le règlement intérieur <i>Tu peux...</i> <i>Tu dois...</i> Savoir demander de l'aide	Formule de politesse pour demander un service	Verbe <i>devoir</i> et <i>pouvoir</i> Poser des questions demander de l'aide, un service
	U 8	Je pense que... Modalité de travail en classe Accepter, refuser	Découvrir les modalités de travail en classe Comprendre le fonctionnement des échanges dans un groupe de travail en classe Savoir donner une opinion	Quelques règles de travail en groupe Les mots pour exprimer son opinion	Les adjectifs interrogatifs
	U 9	Entre nous Je communique avec les autres Les actions dans la classe	Connaître les règles de communication avec les autres élèves en classe	Le lexique de la communication Le lexique des actions dans la classe	Le féminin et le pluriel des adjectifs La forme négative (suite)
		Etape finale, Révision, Jeu			

Module 4 : Découvre les disciplines	U 10	Mes matières	Le lexique des disciplines Lexique spécifique du français	Découvrir le lexique des disciplines scolaires Découvrir le lexique du français	Le lexique des disciplines Le lexique du français	Les verbes de préférence (2) La comparaison : <i>Plus, plus que, moins, moins que</i>
	U 11	Chiffre et date	Lexique spécifique des maths Lexique spécifique d'histoire et de géographie	Découvrir le lexique des maths Découvrir le lexique de l'histoire / géographie	Le lexique des maths Le lexique de l'histoire/ géographie Le temps : demander/ dire l'heure	L'heure, la date, Avant, après
	U 12	Equilibre	Lexique spécifique de la SVT / Phy-Chimie EPS	Découvrir le lexique de la SVT / Phy-Chimie Découvrir le lexique de l'EPS Nommer les parties du corps/ connaître les mouvements et actions	Lexique SVT / Phy-Chimie Le lexique de l'EPS Le lexique du corps	L'imparfait des auxiliaires
	Etape finale, Révision, Jeu					
Module 5 : Comprends les consignes	U 13	Je fais...	Les consignes d'une matière à l'autre Les consignes du français	Découvrir les consignes communes aux disciplines Découvrir les consignes du français	Les consignes communes aux disciplines Les consignes spécifiques du français	L'impératif (1)
	U 14	Je fais...	Les consignes des maths Les consignes d'histoire et de géographie	Découvrir les consignes des maths Découvrir les consignes de l'histoire / géographie	Les consignes spécifiques des mathématiques Les consignes spécifiques d'histoire géographique	L'impératif (2)
	U 15	Je fais...	Les consignes de la : SVT, Phy-Chimie Les consignes de l'EPS	Découvrir les consignes de la SVT/ phy-Chimie Découvrir les consignes de l'EPS	Les consignes spécifiques de la SVT Phy-Chimie Les consignes spécifiques de l'EPS	L'impératif (3)
	Etape finale, Révision, Jeu					

Evaluation générale portant sur l'ensemble des parcours

Ci-dessus nous avons présenté le tableau synoptique représentant l'organisation générale du scénario. Cependant nous nous empressons de dire que les objectifs grammaticaux présentés ne sont pas une priorité. L'essentiel pour nous est le contenu communicatif et lexical. Le contenu grammatical ne constitue pas un enjeu majeur pour les cinq à six premiers mois de l'apprentissage des EANA. Cela nous semblait important à noter.

Cette remarque faite, nous présentons ci-dessous les unités, leurs contenus ainsi que leurs objectifs.

D.1. Présentation générale des modules

Nous avons tenu à organiser les modules autour de situations que le nouvel arrivant est appelé à vivre dans son nouvel environnement scolaire. Ils contiennent des notions relatives à ce domaine. Chacun d'eux vise un objectif spécifique.

Module 1 : Bienvenue !

Ce module est basé sur l'apprentissage des codes sociaux. Il se fixe comme objectif de permettre à l'élève d'entrer rapidement en contact avec son entourage, singulièrement à l'école. De même, l'élève sera à même de présenter, oralement, en quelques termes simples une personne, de poser de simples questions. Il s'agit de lui donner les moyens d'entrer immédiatement en contact avec son environnement.

Module 2 : Découvre ton collègue

Ce module se propose comme objectif de faire découvrir au nouvel arrivant son environnement. L'élève doit se familiariser avec son nouvel environnement, il doit être capable de se situer dans l'espace scolaire, de reconnaître les différents endroits et surtout de connaître les personnes de cet endroit ou le matériel qu'on y trouve. En tant qu'élève il doit aussi connaître son emploi du temps. Tels sont les objectifs visés par les différentes unités de ce module.

Module 3 : Entrons en classe :

Ce module est totalement consacré à la vie de la classe. L'apprenant y découvre ses droits et devoirs, il est amené à comprendre l'organisation et les modalités du travail en classe, mais aussi à acquérir le minimum pour communiquer en classe. Il s'agit de pouvoir dire s'il a compris ou pas, de demander de reprendre une explication, de répéter une phrase ou un mot entre autres.

Module 4 : Découvre les disciplines :

Dans ce module, nous avons accordé la priorité aux lexiques des disciplines. Particulièrement nous avons choisi les matières dont le lexique présente des difficultés aux élèves. Il s'agira pour eux d'acquérir un petit lexique des disciplines choisies. Ce module part du lexique qui est commun à toutes les disciplines pour aboutir au lexique propre à chaque discipline. Ainsi nous avons décidé d'aborder dans ce module le lexique spécifique au français, aux mathématiques, à l'histoire, à la géographie, à la SVT, à la physique, à la chimie et à l'EPS.

Module 5 : Comprends les consignes

Ce module est consacré aux consignes. Il est la suite logique du module précédent dédié au lexique des disciplines. Tout comme le lexique, certaines consignes peuvent être communes à différentes disciplines mais ne pas avoir le même sens. Cela pose des difficultés aux élèves dans la réalisation des tâches demandées. C'est pourquoi ce module se propose comme objectif de permettre aux apprenants de pouvoir comprendre les consignes spécifiques aux disciplines.

Module 6 : Je me teste

Ce dernier module représente en quelque sorte la phase d'évaluation des élèves. Il propose des activités reprenant l'ensemble de ce qui a été vu au cours des différentes séquences. Il constitue l'évaluation générale des acquis des apprenants.

L'ensemble de ce parcours se fonde sur des ressources qui facilitent l'apprentissage. Nous verrons dans les lignes ci-après de quelles ressources nous avons besoin pour la réussite du dispositif.

E. Les ressources

Dans le cadre de la scénarisation de notre dispositif nous pensons avoir recours à plusieurs types de ressources. Il s'agit singulièrement des documents audio-visuels c'est-à-

dire des images, des vidéos et des sons. Ces documents doivent, de préférence, être authentiques mais vu la rareté des ressources pour notre public cible, nous aurons forcément recours à des documents fabriqués.

En termes de documents authentiques, nous préconisons des enregistrements de classe. A ce sujet le Casnav de Grenoble disposerait de ressources qui ont été classées par un ancien étudiant de Master 2 DILIPEM dans le cadre de son stage au sein de la structure. Ces documents concerneraient des enregistrements de cours de physique-Chimie, d'histoire et de mathématiques. Des séquences de ces enregistrements seront utiles au futur dispositif car il s'agit, pour nous, de mettre les élèves dans les conditions les plus authentiques qu'il soit. Toutefois nous n'avons pas pu accéder aux ressources classées par l'étudiant M2 afin de savoir lesquelles intéresseraient notre scénario.

Par ailleurs et vu le peu de ressources disponibles pour notre public, nous auront beaucoup plus recours aux documents fabriqués. Nous avons conçu un scénario basé sur les situations réelles que vivront les élèves, les ressources doivent par conséquent répondre à cet objectif. C'est ainsi que plusieurs animations de courtes durées doivent être créées. Nous pensons aux animations qui seraient conçues sous flash pour les vidéos. Pour les ressources audio recours sera fait à la synthèse vocale.

Ce qui réunira l'ensemble de ces ressources sera l'immersion de l'élève dans les situations scolaires. Ainsi nous utiliserons des images authentiques comme des affiches présentes dans les cantines ou les pictogrammes dans les CDI. Cependant nous créerons des images comme des personnages comme celui de Découvretout lui-même dans certaines activités. Pour les documents audio ils concerneraient plus les conversations entre élèves et entre élèves et professeurs mais aussi et surtout les consignes. D'ailleurs, s'il faut le rappeler, l'ensemble des consignes du dispositif sera oralisé à l'aide de la synthèse vocale. Certains dialogues entre élèves devront être créés. Enfin, quant aux documents vidéo, ils doivent être le plus authentique possible. En revanche, qu'elles soient authentiques ou fabriquées, les vidéos constituent une des plus grandes ressources du scénario. La plupart des activités prennent appui sur des documents vidéo.

Par ailleurs, partant des documents, nous avons fait une description des activités à réaliser que nous présentons ci-dessous.

F. Description des activités

Nous avons imaginé plusieurs sortes d'activités avec de nombreux types de média pour l'ensemble du scénario. Nous les avons répertoriées dans un tableau qui sera présenté dans les annexes. Toutefois, vu la rareté des ressources et le caractère du public cible, il est important de savoir que certaines ressources décrites devront être créées. Il s'agit dans la plupart des cas de créer de petites animations. Notamment des animations flash qui ne nécessitent pas de connaissances techniques élevées. Aussi, ces ressources à créer ne sont pas nombreuses. Nous les avons maintenues du fait de leur importance. Cependant, dans la perspective de la conception du scénario, une des solutions afin d'éviter la création des animations, serait de filmer des professeurs en classe. Toute chose qui nécessite leur autorisation. Ces enregistrements concerneraient singulièrement les consignes donc le module 5.

Par ailleurs, s'agissant des types d'activités, nous en avons retenus plusieurs à l'image des QCM, des QCU, des questions vrai/faux, des glisser/déposer entre autres. Sont activités seront alternées à l'intérieur des séquences. Ces types d'activités nous aident à la réalisation du scénario ainsi que de l'unité type dont nous parlerons maintenant.

III. Choix de l'unité type

A. Choix de l'unité type

Une autre partie de notre travail consistait à la réalisation d'un grain, c'est-à-dire une unité représentative. Pour cela, nous avons choisi de travailler sur l'unité 1 du module 5. Il s'agit du travail sur les consignes. Celles-ci recouvrent beaucoup d'importance pour les élèves. De leur compréhension dépend la réalisation des tâches scolaires. En outre il s'avère que les consignes posent d'énormes difficultés aux élèves.

En effet les consignes sont très importantes pour les élèves. Elles leur posent d'énormes difficultés. La mauvaise compréhension du vocabulaire, l'identification des mots clés, la variation des formulations d'un enseignant à un autre sont autant de difficultés qu'ils rencontrent.

Aussi une même consigne peut être présente dans plusieurs disciplines et ne pas avoir la même signification. Ces constats justifient, à nos yeux, le choix de module. En outre nous avons effectué ce choix parce que l'accent a été mis sur la compréhension des consignes lors des différentes discussions qui ont eu lieu autour du dispositif avec notre commanditaire ou au cours d'autres réunions. La compréhension des consignes ressort

aussi dans les résultats des enquêtes menées sur le terrain. Il ressort que « *Celles-ci (les formulations des consignes) peuvent être écrites de différentes façons : injonction, récit, question, etc. Autant de structures que l'élève devra décrypter pour avoir une vision de ce qu'on demande. Décryptage qui s'avère difficile pour les allophones, de par la non maîtrise du français d'une part, et les différentes formes de discours d'autre part.* » (Rougé, 2015)

Ainsi dans notre exemple, nous avons décidé de travailler sur la compréhension des consignes. Il s'agit pour l'élève de comprendre c'est qu'est une consigne, d'identifier une consigne de travail d'une consigne orale le plus souvent liée au comportement. Aussi dans cette séquence l'élève est appelé à identifier, de façon simple, la matière à laquelle appartient une consigne. Nous avons réalisé à cet effet plusieurs types d'activités. D'ailleurs, pour cette séquence, comme pour toutes les autres, nous avons retenu un modèle type que nous présentons ci-dessous.

B. Structure du modèle type d'activités

Pour toutes les séquences nous avons choisi un modèle type d'activités. Cette structuration commune vise à permettre à l'apprenant de ne pas être dépaycé et de pouvoir suivre le cours des activités. Les activités se concentrent autour d'une vidéo, d'un enregistrement audio ou d'une image. A partir de là s'enchaînent les autres activités. Il s'agit de l'élément déclencheur.

Ainsi après avoir pris connaissance de l'élément déclencheur, l'élève réalise des activités de compréhension globale, puis des activités de compréhension détaillée. Cependant l'élève peut revoir ou réécouter le document déclencheur autant de fois qu'il le souhaite. Comme on peut le constater, ce module type d'activités est donc constitué en plusieurs étapes :

- **Document déclencheur ou mise en route** : pendant cette étape l'élève regarde le document déclencheur, de préférence une vidéo, et fait un ou des exercices consistant à entrer dans la thématique de la séquence.

- **Compréhension globale** : une série d'exercices de repérages et d'appariement qui vise à vérifier la compréhension globale du document déclencheur.

- **Compréhension détaillé** : une série d'exercice qui vise quelques éléments spécifiques de la vidéo.

Tout au long du dossier, des aides sont mises à disposition de l'apprenant : réécouter le document déclencheur, revoir les images.

Nous avons schématisé cette structure comme suite :



Toutefois, il est important de retenir que ce modèle est ce que nous préférons idéalement. Cependant vu la rareté ou la spécificité des ressources dont on a besoin cela peut être quelques fois difficile. Ainsi dans la séquence que nous avons réalisée nous nous sommes beaucoup plus appuyé sur les images que sur la vidéo qui est le média idéal à nos yeux. Cela est dû quelque part à un manque d'outil technique. D'ailleurs, nous abordons la question de la conception technique dans le chapitre qui suit.

Chapitre 6 – Conception technique

Ce chapitre est axé autour de la conception technique de l'unité représentative. Il aborde le choix du logiciel de conception ainsi que celui de la plateforme de diffusion. Nous terminons ce chapitre par une présentation de la séquence qui a été élaborée.

1. Choix du logiciel de conception

Pour la conception de l'unité type nous avons rencontré quelques difficultés techniques dues à un manque de matériel. En effet le Casnav ne dispose pas de logiciel de conception. Par conséquent il nous revenait, dans le cadre de la réalisation du mémoire, de chercher un logiciel, particulièrement un outil-auteur. Alors une analyse s'imposait pour savoir quel logiciel choisir. Cette analyse devait prendre en compte la question de l'adaptabilité à la plateforme de diffusion. Aussi fallait-il choisir un outil qui ne demandait pas de frais et que nous maîtrisons. Donc il fallait soit un outil libre de droit, ce qui est difficile à trouver, ou une version d'évaluation. C'est ainsi que nous avons choisi de réaliser notre séquence avec Articulate storyline.

Avec Articulate storyline, nous avons la possibilité de créer plusieurs types d'activités et de les d'exporter sous plusieurs formats dont le format LMS qui est nécessaire pour l'intégration des activités sur une plateforme comme Moodle. Toutefois ce format recouvre plusieurs versions de Scorm dont : Scorm 1.2 et Scorm 2004 qu'il faut savoir choisir. Quant à nous, nous avons choisi le paquetage Scorm 2004 pour éviter les nombreux bug sur que rencontre le paquetage Scorm 1.2. Avec le paquetage Scorm 2004 nous pouvons accéder aux activités, sur la plateforme Moodle, autant de fois que nous le désirons.

Par ailleurs, au-delà de l'adaptabilité du logiciel à différentes plateformes, il permet aussi de suivre les activités des élèves. Ainsi avec l'option «Tracking » nous pouvons tracer les différentes activités réalisées par un élève. En outre, il faut noter qu'Articulate permet d'exporter une activité sans le zipper et sous plusieurs formats. Cependant il est possible de zipper le fichier de l'activité même après son exportation. En revanche il est nécessaire de zipper les fichiers pour faciliter leur intégration sur les plateformes LMS.

Au vu de toutes ces possibilités ci-dessus citées nous avons choisi d'utiliser cet outil-auteur. Toutefois la simplicité de prise en main du logiciel, les fonctionnalités qu'il propose et surtout la connaissance que nous en avons ont définitivement assis son choix.

Cependant nous avons vite été confronté à une difficulté de taille : la version d'évaluation du logiciel ne peut être installée deux fois sur un même ordinateur. Or nous avons déjà installé une première version sur notre PC pour d'autres besoins. Il fallait à ce moment recourir à d'autres solutions voire un autre outil auteur. Finalement nous avons fait le choix d'installer le logiciel sur un autre PC afin de pouvoir réaliser notre séquence.

Cette difficulté surmontée, il fallait s'attaquer à la question de la plateforme de diffusion. Sur quelle plateforme diffuser le dispositif ? Une interrogation intéressante à laquelle nous répondrons dans les lignes qui suivent.

II. Plateforme de diffusion

Sur quelle plateforme diffuser le dispositif ? C'est l'une des questions que nous nous sommes posé dès le début de nos réflexions. Cette interrogation nous a poussé à nous intéresser à la partie technique de notre travail. En effet, le dispositif, une fois conçu, doit être accessible à tous les établissements de l'académie de Grenoble ne disposant pas d'UPE2A.

Pour que cela soit, nous avons mené une recherche sur l'existant. D'abord, nous avons essayé de voir si une plateforme commune existait pour l'ensemble des établissements de l'académie. Ensuite nous nous sommes intéressé au site du Casnav. Enfin nous avons regardé du côté des services rectoraux rattachés au Casnav. Ainsi, il ressort de ces recherches que les établissements de l'académie de Grenoble ne sont pas interconnectés à travers un dispositif qui leur est commun. Toutefois pour les lycées il existe une plateforme commune qui est le « E-lycée ». Pour les collèges, il n'existe pas de dispositif collectif.

La plateforme « E-lycée » aurait été le mieux pour notre dispositif. Il offre toutes les options dont nous avons besoin. En effet, la plateforme permet la création de nombreux espaces. Ainsi elle contient un espace pour les enseignants, un espace réservé aux élèves et un espace pour les intervenants extérieurs qui doivent cependant disposer d'un compte. Les professeurs ont la possibilité de créer des espaces voire des blogs pour les élèves. Les élèves disposent d'un compte avec un login et un mot de passe. De la sorte ils ont accès à de nombreuses ressources en ligne autant de fois qu'ils le souhaitent. Cette plateforme aurait évité aux élèves la création de nouveaux logins et d'autres mots de passe. Cela aurait aussi évité la mise en place d'un LMS. Au-delà de ces avantages le E-lycée est une

plateforme régionale. En d'autres termes, elle est ouverte à l'ensemble des établissements de la région Rhône-Alpes.

Par ailleurs, nous sommes allé voir du côté des services rattachés au Casnav de Grenoble s'il existait un ENT qui regroupait l'ensemble des établissements. Singulièrement nous sommes passé à Délégation académique au numérique, DAN. Là, nous n'avons pas vu un ENT qui rassemblerait l'ensemble des établissements. Toutefois il y aurait un projet de mise en ligne d'un Moodle. Mais ce projet ne serait pas celui de la DAN.

En dernier ressort, nous nous sommes dirigé vers le site web du Casnav. Le site existe en deux versions. La première, moins utilisé, est réalisé avec le CMS Guppy et la nouvelle version est réalisée sur la plateforme multi blog de Dotclear. Ce dernier est un moteur de blog offrant plusieurs options de personnalisation avec de nombreux thèmes. Dotclear permet la création de billets, la gestion des commentaires entre autres. Cependant ce multi blog ne s'avère pas adapté au dispositif souhaité par notre commanditaire. Alors comment faire en ce moment? C'est la difficile question à laquelle nous avons affaire.

Pour répondre à la question que nous nous posions ci-dessus, nous avons pensé, dans un premier temps, nous rapprocher de la Cellule académique en recherche et développement dans l'innovation et l'expérimentation, CARMIE. Selon certaines informations que nous avons reçues la cellule devrait mettre en place une plateforme Moodle. Si cela est effectif, le dispositif, une fois finalisé, pourrait être hébergé là-dessus.

Enfin nous imaginons la mise en ligne du LMS Moodle. En effet le Casnav étant un service de l'académie, il a les autorisations requises pour disposer du serveur de l'académie. Le LMS Moodle est le mieux indiqué pour le dispositif souhaité par notre commanditaire. Ce LMS offre toutes les options possibles pour accueillir le dispositif. Il permet la création de cours, des espaces sécurisés et personnalisables, l'interaction entre les participants, la création de forum et des wikis. En outre Moodle dispose de plusieurs types d'activités qui pourraient être créées directement sans passer par un autre logiciel.

L'installation de ce LMS pour la gestion du dispositif offrirait plusieurs avantages comme on vient de le voir. En plus de ceux-là, il permet l'intégration des activités réalisées avec des outils-auteurs. Avec Moodle, l'espace d'interaction envisagé dans le scénario deviendrait un forum. Celui-ci éviterait la création d'un espace consacré aux élèves. La réalisation duquel espace nécessiterait l'autorisation des parents ou tuteurs légaux des

enfants. Dans le forum les élèves pourraient échanger entre eux sous la supervision du tuteur. Cela répond à la question du tuteur-administrateur.

Aussi Moodle facilitera la gamification du dispositif avec les badges dont il dispose et le suivi des élèves. En effet Moodle permet la gestion des badges pour encourager les élèves. Pour le suivi des élèves, il existe de nombreuses options pour cela. Il est possible de connaître le nombre de connexion d'un élève, les activités qu'il a réalisées, celles qu'il a commencés mais pas terminées. On peut ainsi suivre sa progression tout au long de l'existence du dispositif. De même une des exigences du scénario étant les livrables, devoirs, le LMS dispose d'espace réservé à cet effet. Non seulement les élèves peuvent déposer les devoirs, dans notre cas les missions réalisées, mais aussi le LMS peut automatiquement attribuer une note à un travail. Tout cela a justifié le choix de ce LMS.

Donc la plateforme envisagée pour la diffusion du dispositif, une fois conçue, est la plateforme Moodle. Soit celle qui sera mis en ligne par un des services rattachés au Casnav ou celle qu'il faudra mettre en ligne pour le Casnav. Il faut rappeler que la mise en ligne de Moodle ne nécessite pas de grandes connaissances techniques. Toutefois parmi ces deux alternatives, nous préconisons la dernière.

Au-delà de ces choix techniques, nous avons réalisé une séquence à titre d'exemple. Il en sera question dans les lignes qui suivent.

III. La conception de l'unité représentative

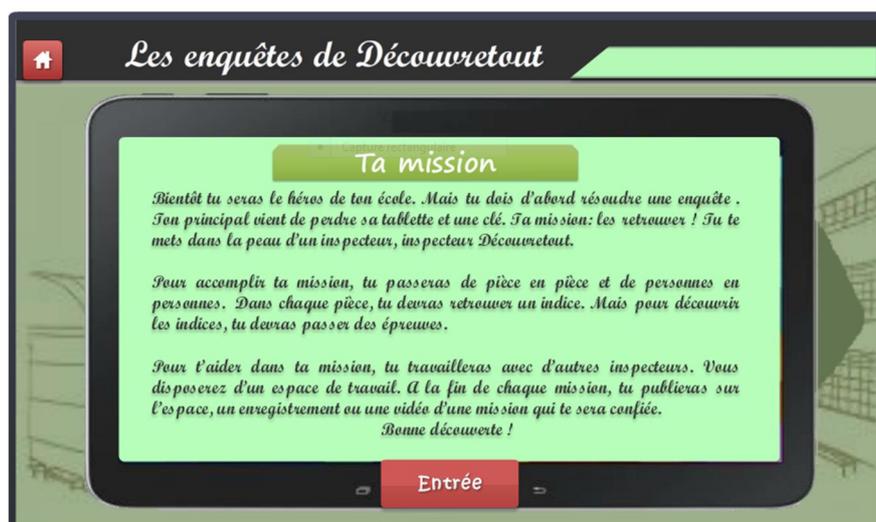
L'unité représentative dont il est question ici a été réalisée avec le logiciel Articulate storyline. Il s'agit d'une séquence de l'unité consacrée aux consignes. Cette séquence a pour objectifs de permettre aux élèves de comprendre une consigne, d'identifier une consigne de travail d'une consigne orale, d'identifier le verbe d'action qui conditionne la compréhension de la consigne.

Nous avons choisi plusieurs types d'activités. Ceux-ci vont des QCM au texte à trous en passant par les questions de type vrai/faux, les appariements et les glisser/déposer.

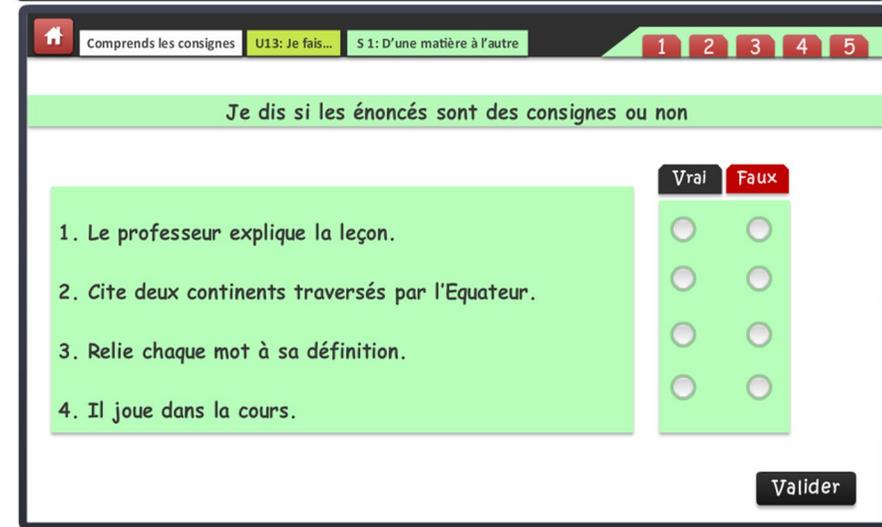
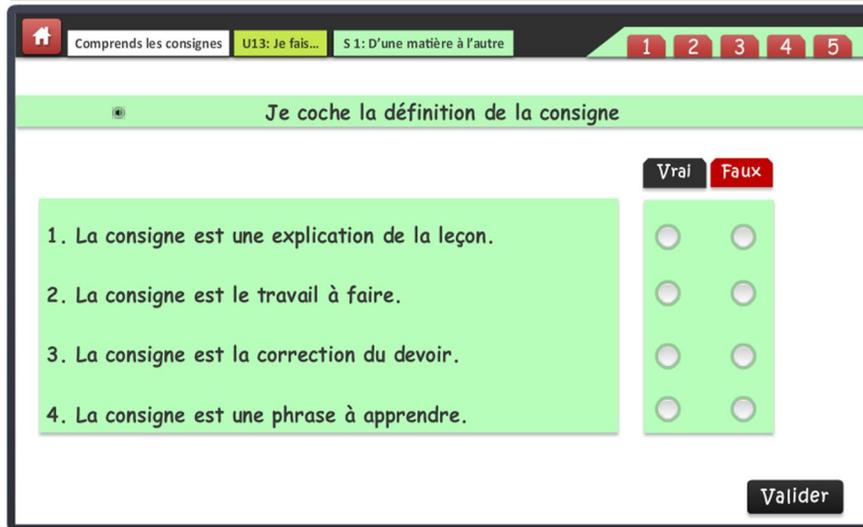
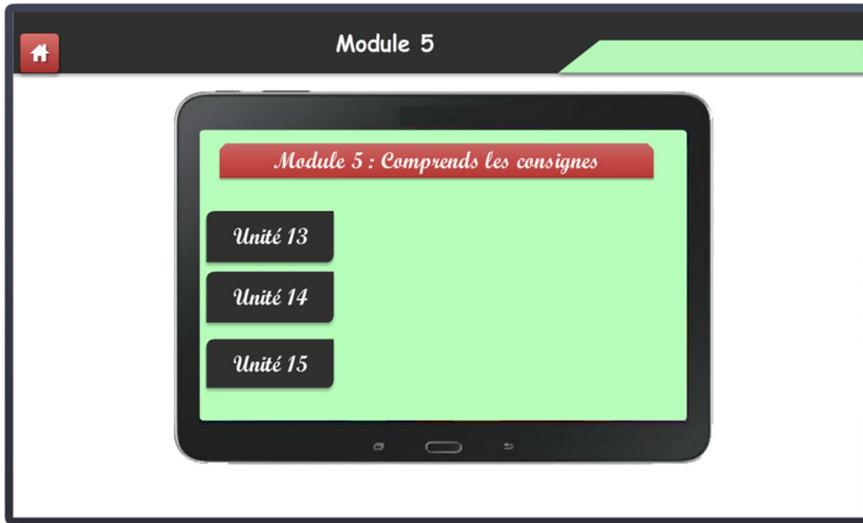
Ci-dessous nous présentons l'interactivité de contenu de ces activités

Séquence 1 : Comprends les consignes				
Type d'exercice	Vrai/Faux	Glisser/déposer	Appariement	Texte à trous
Niveau ciblé	A1/A2	A1/A2	A1/A2	A1/A2
Activité langagière dominante	CO/CE	CO	CO/CE	CE
Ressources	Images et audio	Images et audio	Images et audio	Texte
Objectif de l'activité	Identifier une consigne	Identifier différents types de consignes	Identifier les consignes selon la matière	Identifier le verbe de la consigne
Accessibilité	Possibilité de faire l'activité 3 fois puis passe à l'activité suivante. Consigne écrite et oralisée	Possibilité de faire l'activité 3 fois puis passe à l'activité suivante. Consigne écrite et oralisée	Possibilité de faire l'activité 3 fois puis passe à l'activité suivante. Consigne écrite et oralisée	Possibilité de faire l'activité 3 fois puis passe à l'activité suivante. Consigne écrite et oralisée
Consigne	Je coche la définition de la consigne	J'écoute et je mets les consignes dans le panier vrai et le reste dans le panier faux	Je dépose les verbes sur la bonne consigne	Identifie le verbe de chaque consigne et écris-le dans le cadre
Contenu	Des images et des audio représentant différents sujets Des titres	Des images et des audio représentant différents sujets Des titres	Des étiquettes à relier Des titres	Des titres Des consignes
Aide	Possibilité de refaire les activités.			
Feedback	En cliquant sur le bouton valider, apparait un feedback en fonction de la réponse	En cliquant sur le bouton valider, apparait un feedback en fonction de la réponse	En cliquant sur le bouton valider, apparait un feedback en fonction de la réponse	En cliquant sur le bouton valider, apparait un feedback en fonction de la réponse
Trace des activités	L'apprenant voit sa progression tout au long de la séquence.			

Dès l'entrée dans le dispositif, la page de mission s'affiche après quatre secondes. Elle explique à l'élève la tâche qu'il doit accomplir.



Ayant pris connaissance de sa mission, l'élève clique sur le bouton « *Entrée* » pour commencer les activités. Ainsi il tombe sur la page des modules. Là il choisit le module activé, c'est-à-dire celui de la semaine. Toutefois il pourrait, s'il le souhaite, accéder aux modules déjà réalisés. Une fois le module choisi, l'apprenant accède aux unités. Le choix de l'unité à réaliser relève de la volonté de l'élève. Après le choix de l'unité, l'élève choisit la séquence puis tombe sur la page des activités. Dans les figures ci-dessous nous présentons quelques pages d'activités.



Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

J'écoute et je mets les consignes dans le panier vrai et le reste dans le panier faux

Vrai



Faux

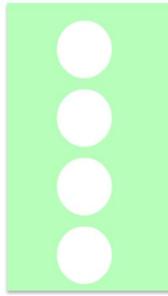


Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

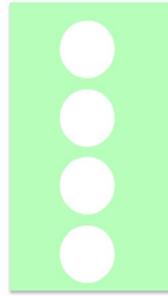
Classe les consignes qui se présentent sous forme de question ou sous forme d'ordre

Consigne de travail





Consigne individuelle



Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

Je dépose les verbes sur la bonne définition

Donner des raisons, des preuves à ce que tu dis	Argumenter
Ranger des éléments dans l'ordre indiqué	Classer
Recopier certains éléments d'un texte	Relever
Mettre ensemble plusieurs choses à l'aide d'un trait	Relier

Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

Identifie le verbe chaque consigne et écris le dans le cadre.

1. Complète le texte avec le mot qui convient.
2. Réalise une frise chronologique de ta famille.
3. Sur la carte de ton collègue, colorie ta classe.
4. Classe les nombre dans un tableau.

Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

Je coche la définition de la consigne

1. La consigne est une phrase à apprendre.

2. La consigne est une phrase à apprendre.

3. La consigne est une phrase à apprendre.

4. La consigne est une phrase à apprendre.

Bonne réponse

Bravo!

Continuer

Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

Je dis si les énoncés sont des consignes ou non

1. Le professeur explique le cours.

2. Cite deux continents.

3. Relie chaque mot à sa définition.

4. Il joue dans la cours.

Mauvaise réponse

Essaies encore.

Réessayer

Valider

Comprends les consignes U13: Je fais... S 1: D'une matière à l'autre 1 2 3 4 5

Identifie le verbe chaque consigne et écris le dans le cadre

1. Faites un croquis de la France.

2. Décris la carte de France.

3. Relève les contours de la carte de France.

4. Trace les contours de la carte de France. Tracer

Mauvaise réponse

Continuer

Valider

Conclusion

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés est la principale tâche confiée au Casnav. Nombre de ces élèves sont inclus dans les classes ordinaires sans passer par les dispositifs qui leur sont dédiés. Cela est dû, dans la plupart des cas, à l'éloignement des établissements qui les accueillent mais aussi à leur effectif peu élevé ne permettant pas la mise en place de dispositif spécifique. Aussi, certains EANA ne bénéficient pas d'accompagnement pendant leur début de scolarisation. Pour faire face à cette situation, le Casnav a entrepris la réalisation d'un dispositif d'accompagnement en ligne. Dans le cadre de notre stage, nous avons été chargé de la scénarisation de ce dispositif. Telle était notre mission.

Prenant appui sur les résultats des enquêtes réalisées dans différents établissements de l'académie de Grenoble par une étudiante de Master 1 DILIPEM, nous avons élaboré un scénario en nous inspirant d'une enquête policière. L'élève nouvellement arrivé doit résoudre une enquête qui le mènera non seulement à acquérir un petit bagage langagier lui permettant de pouvoir suivre les enseignements mais aussi à connaître son nouvellement environnement et son métier d'élève.

Pour la réalisation de ce scénario, nous avons travaillé sur la base du concept du français langue de scolarisation, FLSCO. L'urgence de la situation du public cible commande l'utilisation de ce domaine particulier du français. S'il permet l'apprentissage du français de l'école, il facilite aussi la compréhension des autres disciplines le français étant la langue d'enseignement. L'un des principaux objectifs que nous avons fixé pour le scénario étant l'acquisition d'un lexique permettant de suivre les cours, le FLSCO aide à réaliser cet objectif. Pour le scénario, nous l'avons utilisé selon plusieurs approches.

Si le scénario imaginé est basé sur une intrigue policière, il s'appuie sur une approche actionnelle. Cette approche se manifeste dans le scénario par la démarche FOS et la pédagogie de projet qui ont été adoptées. Dans la perspective d'une démarche du français sur objectif spécifique, nous avons d'abord cherché à identifier les besoins de notre public cible et à adapter le scénario à ceux-ci. Si nous avons établi les besoins du public à travers des enquêtes, nous les avons enrichies à la lumière des réflexions faites par des spécialistes du domaine. Ces différentes analyses et enquêtes ont permis d'adopter une nouvelle approche qui est celle de la pédagogie de projet

Cette pédagogie met en avant les besoins des élèves outre la motivation qu'elle leur procure. Cette méthode se manifeste dans le scénario sous plusieurs aspects. Non seulement l'enquête en elle-même est un projet, celui de retrouver les objets perdus, mais les différentes missions qui y sont liées n'en demeurent pas moins. Cette méthode a l'avantage de motiver les élèves. L'apprentissage est basé autour de la réalisation d'un projet et l'élève apprend tout en s'amusant.

Au-delà de ces démarches et vu notre public, nous avons décidé de rendre le scénario plus attractif en y intégrant les principes de jeu qu'on appelle gamification. Cette gamification est l'un des principes sur lequel le scénario est basé. L'élève, en réalisant les missions sur le terrain et en faisant les activités sur la plateforme gagne des points, des badges et a la possibilité de partager ceux-ci. Comme détaillé dans le scénario, les élèves acquièrent des badges dédiés à chaque compétence acquise en réalisant les tâches demandées. Aussi nous avons imaginé pour le scénario un jeu pour favoriser l'acquisition du lexique. Cependant pour des raisons d'ordre technique nous n'avons pu réaliser la maquette que nous avons imaginée. Cette gamification en plus des activités ludiques et du jeu à intégrer au dispositif en devenir lui confère une plus-value à nos yeux. La conception de ce dispositif offrira un accompagnement personnalisé aux élèves qui auront accès à plusieurs ressources pour apprendre.

Au-delà de ces avantages pour les élèves, le dispositif scénarisé, une fois mise en place mobiliserait une implication de l'ensemble du personnel de l'établissement. Cela est un puissant facteur de réussite pour les élèves.

Comme on peut le remarquer le scénario a été conçu sur la base de nombreuses méthodes et pédagogies outre la gamification. Si nous adoptons le FLSCO pour une immersion de l'élève dans son milieu et pour l'acquisition de la langue des disciplines, nous nous appuyons sur le FOS qui met en avant les besoins des élèves, l'intrigue policière choisi met l'élève dans une posture active, il devient acteur de sa formation. La gamification du parcours vient parachever cet ensemble.

Par ailleurs, si notre mission principale consistait à la scénarisation du dispositif, nous avons réalisé d'autres tâches au cours du stage que nous jugeons nécessaire de rappeler. En effet, nous avons été associé à la tenue de l'examen du DELF scolaire en tant qu'examineur et correcteur. Cette expérience a été très enrichissante. Elle nous a permis

de nous imprégner de la réalité de ce concours auquel nous préparons nos élèves. Cette expérience est une première pour nous.

Bibliographie

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

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

Marie-Claude Mège-Courteix (2003) Université d'automne « *Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers* » De l'intégration à l'inclusion, la spécificité française Marie-Claude Mège-Courteix.

Galligani, (2010) *Identité pluriel à l'école : catégorisation et diversité des pratiques*, les cahiers de l'acdle, volume 7, numéro 1).

Sallé J. (2012). *Les ENA : Le public prioritairement concerné par le FLSCO en France* Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.15-20). CNDP.

F. Peutot (2012). *Les ENA : Définitions, priorité et approches méthodologiques du FLSCO* Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.101-105). CNDP.)

O. Pagani. (2012). *Procurer une identité numérique aux EANA* Dans Klein, C. (dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.93-95). CNDP.

Beacco, J.-C. (2012). *Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires*. Dans Klein, C.(dir.) *Le français comme langue de scolarisation*. (pp.118-123). CNDP.

Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Les cahiers VEI. CRDP d'Orléans-Tours.

Vigner, G (1992). *Le français langue de scolarisation. Etudes de linguistique appliquée*, Français langue seconde. Paris : Didier.

Cervoni B., Chnane-Davin, Ferreira-Pinto (2005). *Entrée en matières, la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Chnane-Davin (2003) *Le français langue seconde en France : La classe de « français au collège »*.

Richer (2011) *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ?*

Bordallo et J. P. Ginestet (1993) *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education.

L. CADET, F. REMY-THOMAS & M. TELLIER, (2002) *Vers une didactique du français transversal ouverte sur le fonctionnement des langues en classe d'initiation*.

E. Duchesne (2005) *La pédagogie du projet : une parabole pour les mathématiques*

Qu'est-ce que la scénarisation pédagogique ? J P Pernin, in

<http://www.educavox.fr/formation/pratiques/qu-est-ce-que-la-scenarisation-pedagogique>

A. Hougardy, S. Hubert & C. Petit A., *Pédagogie du projet ?*, juin 2001

Richterich, (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette

MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE p.21.

Marie-Claude Mège-Courteix (2003) Université d'automne « *Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers* » Intervention.

Mauriac, Vorsanger, (2011). *Le français langue étrangère, le français langue seconde et le français langue de scolarisation : définitions et problématique*

Marie-Odile Maire Sandoz, (2014) *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*. Dans Ela. Études de linguistique appliquée 2008/3 (n° 151)

Ministère de l'éducation nationale (2012a). Organisation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012) BO n°37 du 11 octobre 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2012b). Organisation des Casnav. (Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012) BO n°37 du 11 octobre 2012.

Ministère de l'éducation nationale (2002a). Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et second degré. (Circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002) BO spécial n°10 du 25 avril 2002.

Rapport annuel des inspections générales 2009, Paris, *Vers une école de l'inclusion*.

A. Champalle, 2013, *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*. Mémoire M2 recherche, FLE Université Stendhal Grenoble 3.

M. Rougé, 2015, *Élèves allophones isolés en classe ordinaire : Étude de besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation*, Mémoire M1 Dilipem, Université Stendhal Grenoble 3.

Quintin, 2005, *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*, Mémoire de DEA, Université de Mons-Hainaut

Francis Morlet, 2014, correspondance adressée aux chefs d'établissement de l'Ain.

Michel Huber, 1999, In

http://animation.hepvs.ch/acm/images/stories/TM_au_CO/projet/pedagogie_projet_definitif_on.pdf

MENESR/DGESCO Septembre 2012 Fiches repères EANA – FLS/FLSco – Socle et activités langagières Pages 7-8 <http://eduscol.education.fr/CASNAV>

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=653

<http://www.elgamifactor.com/gamification>

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/file/2011/CASNAV_Circ_26-11-07.pdf

Table des annexes

Annexe 1 Description des activités	90
Annexe 2 Grille d'analyse didactique	96

Annexe 1

Description des activités

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
Saluer	Les salutations d'usage, quelques formules de salutation	Salut !	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Une vidéo avec différentes personnes qui se saluent. Des images cliquables (saluant, son). Des images avec qcm ou QCU.	Correct : formel Incorrect : personnalisé	Vidéo, image, son
Se présenter	Parler de soi	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Une vidéo ou une animation avec des élèves qui se présentent. Découvretout est invité à son tour à se présenter avec des mots simples.	Idem	Vidéo, image, son
Présenter quelqu'un	Présenter quelqu'un Parler de quelqu'un	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Suite de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui présentent le professeur (et leur famille). Découvretout est invité à présenter sa famille avec des mots simples.	Idem	Vidéo, image, son
Les nationalités	Les nationalités	Parle-moi de...	QCM, QCU, texte à trou, glisser/déposer, vrai/faux	Suite de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui présentent le professeur (<i>et leur famille</i>). Découvretout est invité à présenter sa famille.	Idem	Vidéo, image, son
Remercier / prendre congé	Remercier / prendre congé	Je dis...je comprends	Idem	Fin de la vidéo ou de l'animation avec des élèves qui prennent congé. Découvretout aussi doit prendre congé.	Idem	Vidéo, image, son
Les premiers	Quelques gestes du	Je dis...je	Idem	Des images ou une vidéo avec quelques gestes de	Idem	Image, vidéo,

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
gestes	professeur en classe	comprendre Les nombres		l'enseignant invitant l'élève par ex. à s'asseoir, à se lever, à se taire, à écouter, à écrire... Avec les images, elles sont oralisées et cliquables puis l'apprenant choisi le bon geste.		son
Livrable	Mission de la semaine					
Le collège, la direction	Découvrir l'environnement scolaire	Mon collège	Idem	Une vidéo ou animation présentant différents lieux du collège. Pour les activités, une carte du collège avec les différents endroits qui seront cliquables et mèneront l'élève à un endroit précis pour réaliser des activités. Plusieurs activités aussi avec des images de la vidéo	Idem	Image, vidéo, son
Une semaine au collège	Découvrir les jours de la semaine et les disciplines scolaires Parler de son emploi du temps	Mon collège	Idem	Un audio présentant l'emploi du temps. Des activités de vrai/faux et de texte à trous seront privilégiées aussi des glisser/déposer (l'élève classe les choses au bon endroit).	Idem	Son, image
La salle de classe	Découvrir le matériel de la classe et son lexique	Allons en classe	Idem	La vidéo d'un élève présentant son matériel (cartable et son contenu, la trousse et son contenu).	Idem	Vidéo, image, son
Le CDI	Découvrir les règles du CDI Découvrir les types de	Allons au CDI	Idem	Une vidéo ou une animation présentant le CDI ce qu'on y trouve, ce qu'on peut y faire et	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
	documents			ce qu'on ne peut y. Des activités portant sur des imagiers concernant les manuels de différentes disciplines et sur des dictionnaires. A la fin des activités l'élève est invité à remplir une fiche d'inscription.		
La vie scolaire	La vie scolaire	Allons au CDI	Idem	Une vidéo ou une animation présentant le BVS, pourquoi on y va. Des activités avec une fiche d'absence et l'élève remplira à son tour une fiche d'absence à l'élève.	Idem	Vidéo, image, son
La cantine	Découvrir les règles de la cantine Nommer les fruits et légumes	Houn, ça sent bon !	Idem	Une vidéo ou une animation avec la présentation de quelques plats ainsi que des fruits et légumes. Des activités avec des images.	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					
je peux... je dois...	Exprimer ses besoins	Tu peux... tu dois...	Idem	Une vidéo présentant ce qu'un élève peut faire ou pas, des images d'interdiction et de bonne conduite basées sur le règlement intérieur. Des activités pour exprimer ses besoins.	Idem	Vidéo, image, son
Modalité de travail en classe	Modalités de travail en classe, le fonctionnement des échanges dans un groupe de travail	En groupe !	Idem	Une vidéo ou animation d'élèves travaillant en groupe chacun concourant au travail collectif.	Idem	Vidéo, image, son
Accepter,	Savoir	Je	Idem	Une vidéo d'élèves	Idem	Vidéo,

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feedback	Resources
refuser	donner une opinion	pense que...		donnant leurs opinions sur la réalisation de la tâche demandée. Des activités pour donner son opinion.		image, son
Communiquer avec les autres	Les règles de communication avec les élèves en classe	Entre nous	Idem	Un document sonore avec des images montrant les manières de discuter avec les autres élèves en classe	Idem	Son, image, vidéo
Les actions dans la classe	Comprendre les actes permis en classe	Entre nous	Idem	Des imagiers montrant les actions des élèves en classe, une vidéo ou une animation si possible.	Idem	Image, vidéo, son
Livrable	Mission de la semaine					
Le lexique des disciplines	Découvrir le lexique commun aux disciplines scolaires	Mes matières	Idem	Une animation ou une vidéo d'élèves. Chacun parlant de sa matière préférée et de quoi on parle. Travailler avec des images de sommaire de manuels pour identifier le contenu lexical.	Idem	Vidéo, image, son
Lexique spécifique du français	Découvrir le lexique du français	Mes matières	Idem	Une animation ou une vidéo d'élèves. Chacun parlant de sa matière préférée et de quoi on parle.	Idem	Vidéo, image, son
Lexique spécifique des maths	Découvrir le lexique de la mathématique	Parlons maths !	Idem	Une vidéo ou une animation avec un professeur de mathématiques parlant de numération, de mesure, de géométrie, de figures.... Proposition 2 : des élèves parlant de ces sujets en mettant l'accent sur ce qu'ils aiment. Ex : moi j'aime la numération on fait... moi je préfère	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
				la géométrie on dessine des.... (un dialogue crée entre les élèves)		
Lexique spécifique d'histoire et de géographie	Découvrir le lexique de l'histoire / géographie	Le temps qui passe !	Idem	Travailler avec le sommaire d'un manuel d'histoire, le calendrier, des images indiquant le temps.	Idem	Image, vidéo, son
Lexique spécifique de la SVT / Phy-Chimie	Découvrir le lexique de la SVT / Phy-Chimie	J'équilibre	Idem	Une vidéo d'un professeur de svt et de physique-chimie présentant le programme de l'année. Faire repérer le lexique. Ou idem que pour l'histoire-géographie	Idem	Vidéo, image, son
EPS	Découvrir le lexique de l'EPS Nommer les parties du corps/ connaître les mouvements et actions	Joue Découvretout	Idem	Une animation ou vidéo avec des élèves parlant de ce qu'ils font comme sport et des actions qui y sont liées. Ils parlent de certains bobos les emmenant à nommer les parties de leur corps.	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					
Les consignes d'une matière à l'autre	Découvrir les consignes communes aux disciplines	Je fais...	Idem + appariement	Il s'agit de partir des images ou d'une animation fabriquée montrant un professeur donnant des consignes d'activités. Il s'agit des consignes communes à plusieurs disciplines. A défaut de vidéo, ces consignes peuvent être écrites et oralisées à travers des synthèses vocales.	Idem	Vidéo, image, son

Activité	Objectifs	Activités à créer	Type d'exercice	Description de l'activité	Feed-back	Res-sources
Les consignes du français	Découvrir les consignes du français	Je fais...	Idem + appariement	Une vidéo ou une animation d'un professeur donnant des consignes spécifiques en français. Des consignes spécifiques du français en synthèse vocale. (des activités autour des verbes, savoir ce qui est demandé, des activités de consignes axées uniquement sur le français.	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes des maths	Découvrir les consignes des maths	Je fais...	Idem + appariement	Une vidéo ou une animation d'un professeur donnant des consignes spécifiques de maths. Des consignes spécifiques des maths en synthèse vocale. (Des activités autour des verbes, savoir ce qui est demandé, des activités de consignes axées uniquement sur les mathématiques.	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes d'histoire et de géographie	Découvrir les consignes de l'histoire / géographie	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes de la : SVT, Phy-Chimie	Découvrir les consignes de la SVT/ phy-Chimie	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Les consignes de l'EPS	Découvrir les consignes de l'EPS	Je fais...	Idem + appariement	Idem (Français, maths...)	Idem	Vidéo, image, son
Livrable	Mission de la semaine					

Annexe 2

Grille d'analyse didactique

Finalité choisie	<i>Se sentir dans une démarche inclusive.</i>		
Domaine	<i>Educationnel</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Lieux</i> ➤ <i>Institutions</i> ➤ <i>Personnes</i> ➤ <i>Objets</i> ➤ <i>Evènements</i> ➤ <i>Actes</i> 	<p>Chez soi, salles de cours informatisée, centre de ressources CASNAV, Ecole</p> <p>Enseignants, EANA (élève), personnel d'accompagnement</p> <p>Ordinateur, tablette et smartphone</p> <p>Cadre scolaire/ cours</p> <p>Comprendre les interactions à l'école, comprendre le métier d'élève</p>		
Conditions, Contraintes, contexte mental	<p>Conditions Elèves allophone nouvellement arrivé apprenant le français ;</p> <p>Contexte mental : Adaptation aux règles de vie scolaire ; Adaptation à la culture, à l'environnement social et culturel ; Stress, inconfort de la situation d'apprentissage, frustration devant les difficultés, peur d'échouer. Face à tout cela il y a nécessité de suivre, d'encadrer et d'accompagner les élèves. (Voir rôle des tuteurs).</p>		
Thèmes communicatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Situation de communication scolaire, - Situation de communication sociale - situation de communication en classe - Voir tableau synoptique 		
Ressources langagières	<p>Ressources vidéo authentiques ou fabriquées (enregistrement de classe, émission télévisées, chansons et vidéo clips, animations)</p> <p>Ressources audio authentiques et fabriquées : émissions radio, chansons, reportages.</p> <p>Ressources graphiques : images.</p>		
Tâches communicatives	Activités langagières	Niveau de réf. Visé	Descripteur(s)
Compréhension générale orale	Compréhension orale	A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. (P55)
	Compréhension orale	A2	Je peux comprendre des

			expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs (P55)
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	Compréhension orale	A1	Pas de descripteur. (P55)
		A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement. (P55)
Comprendre des annonces et instructions orales	Compréhension orale	A1	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples. (P56)
		A2	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun. (P56)
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	Réception audiovisuelle	A1	Pas de descripteur
		A2	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée. (P56)
<i>Socle commun de connaissances</i>			
Palier 2 – compétence 2 :	Compréhension orale	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les consignes de classe - Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes - Suivre des instructions courtes et simples

Palier 2 – compétence 7 :	S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome	A1	Soutenir une écoute prolongée
Palier 3 – compétence 2 :	Écouter et comprendre	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un message oral et réaliser une tâche - Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, information, récit, exposé)

Sigles et abréviations utilisés

- CASNAV** : Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage.
- DAPSI** : Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion.
- UPE2A** : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.
- CLIN** : Classe d'initiation
- CLA** : Classes d'accueil ordinaires
- CNDP** : Centre national de documentation pédagogique
- CRDP** : Centre régional de la documentation pédagogique
- ZEP et REP** : Zones et réseaux d'éducation prioritaire
- CRI** : Cours de rattrapage intégrés
- CEFISEM** : Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
- DAN** : Délégation académique au numérique
- CARMIE** : Cellule académique en recherche et développement dans l'innovation et l'expérimentation
- DNL** : Discipline non linguistique
- MOOC** : Massif open online cours.

MOTS-CLÉS : EANA, Inclusion, Accompagnement, Scénario, FLSCO.

RÉSUMÉ

L'objet de ce mémoire est de concevoir et réaliser un scénario pour un dispositif d'accompagnement des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France qui ne sont pas accueillis dans des classes spécifiques. Ces élèves, à besoins particuliers, ne parlant pas ou très peu français, sont intégrés dans les classes banales ou ordinaires mais ne bénéficient cependant pas de prise en charge spécifique. Ainsi il s'agit de scénariser un parcours d'accompagnement qui leur permettra d'acquérir un petit bagage langagier leur permettant de suivre les cours. Ce dispositif d'appui sera utilisé pour les premiers temps de scolarisation de ces élèves isolés. Le scénario élaboré s'appuie sur une étude de besoins réalisée dans certains établissements de l'académie de Grenoble.

KEY-WORDS : EANA, Inclusion Accompaniment, Scenario, FLSCO

ABSTRACT

The subject of this report concerns the realization of a scenario for the conception of a support device intended for newly arrived allophone students, EANA in France. These students, with particular needs, who don't speak French or a little, are integrated into the banal or ordinary classrooms but doesn't benefit from specific care. Thus, it's important to produce a support program which will enable them to acquire a small linguistic knowledge enabling them to follow the courses. This support device will be used in the early days of these student's education. The sophisticated scenario relies on a needs study realized in some universities of the Academy of Grenoble.