

LES DIFFICULTES LANGAGIERES DES JEUNES DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

*Quelques éléments de réflexion
et propositions d'actions...*

Brochure réalisée par le Groupe de Travail et d'Impulsion et le Groupe
Ressources « Lutte contre l'illettrisme »
Académie de Versailles 2007-2008

SOMMAIRE

PORTRAITS

1. Quelques chiffres
2. Leurs parcours avant la voie professionnelle
3. Des difficultés à l'école mais pas seulement scolaires

LA MAITRISE DE LA LANGUE ET DE SES USAGES DANS TOUS LES ENSEIGNEMENTS

4. Quelques principes généraux à partager
5. En Français
6. En Histoire et Géographie
7. En Maths-Sciences
8. En Enseignement Professionnel

DES REPERES POUR LE DIAGNOSTIC ET LA FORMATION

10. Le Diplôme Initial de Langue Française (DILF)
11. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)
12. Des grilles d'évaluation en français de SEGPA
13. Le Certificat de Formation Générale (CFG)
14. Le socle commun, les grilles de références et le livret de compétences

DES PROPOSITIONS DE DEMARCHES ET DE DISPOSITIFS

15. Les évaluations diagnostiques
16. Les entretiens d'explicitation
17. La pédagogie différenciée et l'aide individualisée
18. Les méthodes d'enseignement du FLS et les groupes de soutien inter classes
19. L'utilisation des TIC ou médias numériques
20. Les partenariats avec des associations

PORTRAITS

1. Quelques chiffres

Les enquêtes de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), les résultats des tests de lecture pour les Journées d'Appel à la Défense (JAPD), les études sur les sorties sans qualifications permettent une évaluation quantitative du nombre de jeunes en échec scolaire au plan national et académique. Une récente enquête de l'équipe de Ressources pour la Voie Professionnelle menée dans 42 établissements de l'académie de Versailles conforte certains de ces résultats.

► Au plan national

● Les résultats des tests des JAPD de 2006

Les Journées d'Appel de Préparation à la Défense, réunissant chaque année environ huit cent mille jeunes Français de 17 ans à l'échelle nationale, permettent d'appréhender différentes caractéristiques de cette population et d'en comparer l'évolution.

L'appel de préparation à la Défense participe entre autres missions à la politique nationale de lutte contre l'exclusion par la détection de l'illettrisme au moyen de tests d'évaluation des apprentissages fondamentaux de la langue française. Une des fonctions majeures de la JAPD est ainsi de lutter contre des difficultés de lecture, en collaboration avec l'Education Nationale (*extrait du fascicule : « objectif citoyen » de la Direction du Service National*).

Durant cette journée, les jeunes passent une évaluation de compréhension de l'écrit et on repère ainsi chez les faibles lecteurs trois ensembles majeurs de difficultés.

a. Une insuffisante automaticité de la lecture.

En effet, pour être un bon lecteur, il ne suffit pas de reconnaître les mots écrits, il faut le faire automatiquement et rapidement afin de pouvoir consacrer son attention à la compréhension du message plutôt qu'au décryptage des mots. C'est pourquoi le premier module demande aux jeunes de juger le plus rapidement possible de l'homophonie entre un mot et un pseudo mot (exemple : maladie et naladie, chapeau et chipau...) et de reconnaître le mot.

b. La pauvreté des connaissances lexicales

Presque tous les faibles utilisateurs de la langue ont un vocabulaire pauvre. Aussi le deuxième module évalue-t-il la connaissance du vocabulaire à travers un test de décision lexicale : il ne s'agit pas de définir des mots mais simplement de reconnaître dans une liste de mots si ce sont de véritables mots ou de pseudo mots.

c. Une pratique défailante des traitements complexes requis pour la compréhension d'un document

Pour le troisième module, les jeunes doivent rechercher des informations dans un programme de cinéma. Les jeunes en difficultés de lecture devront compenser leur mauvaise appréhension du support par un temps de recherche plus long.

Le dernier module porte sur la compréhension d'un texte narratif relativement court qui nécessite de la concentration, un traitement exhaustif des mots et de la ponctuation.

À partir de la combinaison des résultats, huit profils de lecteurs ont été déterminés.

TABEAU 1 – Les profils de lecteurs

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	+	+	+	59,4	69,3	64,3	Lecteurs efficaces 78,7 %
5c	+	-	+	16,6	12,2	14,4	
5b	+	+	-	6,2	7,7	7,0	Lecteurs médiocres 9,6 %
5a	+	-	-	3,0	2,3	2,6	
4	-	+	+	4,6	3,0	3,8	Très faibles capacités de lecture 6,9 %
3	-	-	+	4,3	1,9	3,1	
2	-	+	-	2,5	1,9	2,2	Difficultés sévères 4,8 %
1	-	-	-	3,4	1,7	2,6	

Lecture : la combinaison des trois dimensions de l'évaluation permet de définir huit profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

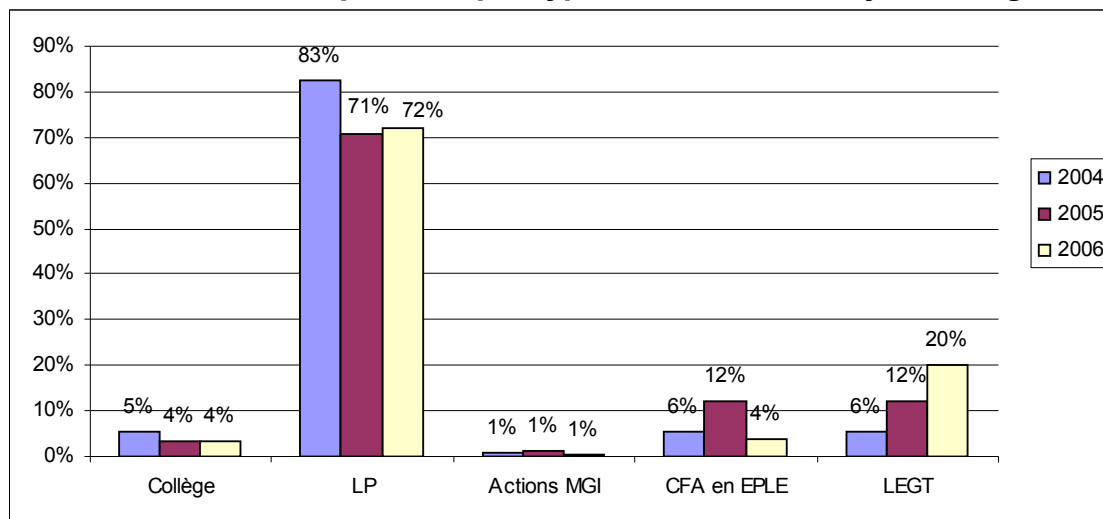
● Le suivi des jeunes repérés en grandes difficultés de lecture

La Direction du Service National envoie aux Inspections Académiques du lieu de résidence des appelés, la liste de ces jeunes. **En 2006, dix sept mille jeunes ont ainsi été signalés.**

Une enquête annuelle du Ministère de l'Éducation Nationale s'enquiert du suivi réalisé par leurs établissements scolaires et de l'aide apportée.

a. 72% des jeunes signalés sont scolarisés en Lycée Professionnel.

Tableau 2 : répartition par type de structure des jeunes signalés



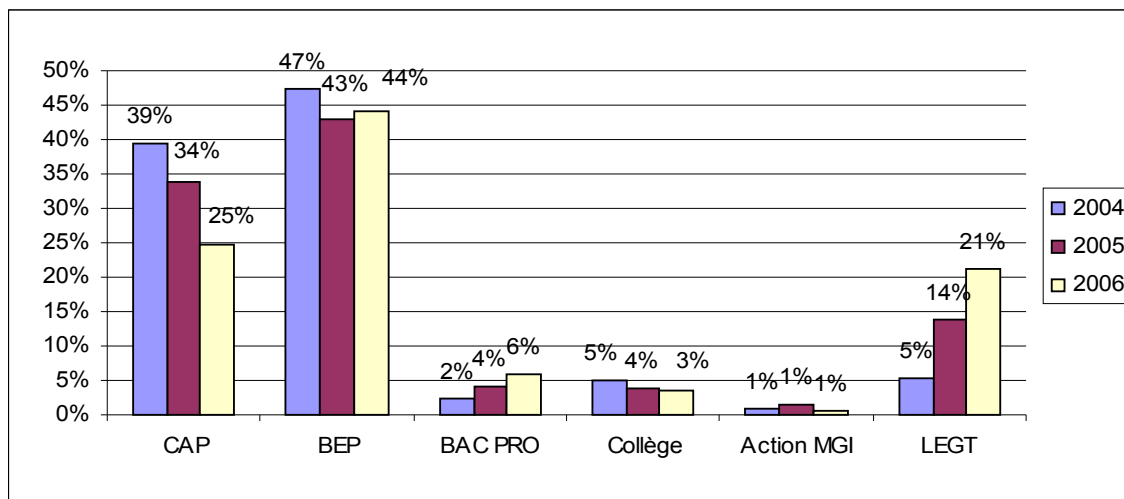
b. Ils suivent le plus souvent une formation en CAP ou BEP.

Le nombre croissant de jeunes issus des LEGT pose davantage la question de leur comportement que de leur niveau scolaire.

Entre 2004 et 2006, la proportion de jeunes en graves difficultés de lecture passe de 4,3 à 4,8%. Ce constat rejoint celui de l'enquête internationale PISA qui a fait

ressortir une évolution négative de la proportion de jeunes de 15 ans en difficulté de lecture.

Tableau 3 : répartition des jeunes signalés, par niveau scolaire



c. Ils risquent davantage de sortir sans qualification et de connaître le chômage

Une partie de ces jeunes abandonnera ses études avant la dernière année de préparation d'un diplôme du second cycle (8% actuellement au niveau national) avec un risque de chômage élevé.

L'enquête « **génération 2001** » du **CEREQ** (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications) montre les risques d'exposition au chômage selon le niveau d'études. Les jeunes sortis sans diplôme ont passé souvent près de trois ans après l'arrêt de leurs études pour rechercher un emploi. Une forte proportion d'entre eux n'a même jamais occupé d'emploi.

Tableau 4 : Chômage ou absence d'emploi de 2001 à 2004 selon le niveau du diplôme

	De 2001 à 2004		En 2004
	Part du temps passé au chômage (mois)	% de jeunes n'ayant jamais connu d'emploi	Taux de Chômage (%)
Total enseignement supérieur	11	3	11
Bac technologique ou professionnel (sans études supérieures)	10	2	13
CAP ou BEP	13	3	14
Terminale Bac sans diplôme	15	3	20
Terminale CAP ou BEP sans diplôme	25	8	31
1ère année de CAP ou BEP	34	22	40

► Dans l'académie de Versailles

Près de 2000 élèves ont été **signalés** aux **Inspections Académiques**. Il faut soustraire à ce chiffre environ 20% de jeunes qui ne se prêtent pas aux exercices proposés mais qui ne sont pas de mauvais lecteurs aux yeux de leurs professeurs.

Environ 1500 à 1600 jeunes sont par conséquent de mauvais lecteurs, ce qui correspond approximativement à **3,2% de la classe d'âge des jeunes de 17 ans**.

● L'étude sur les sorties sans qualification

En juillet 2007, Madame Anne-Marie Bardi (correspondante académique de l'Inspection Générale) et Marie-Françoise Choisnard ont publié les résultats d'une étude portant sur les élèves qui sortent du système scolaire sans qualification. Les remarques qui suivent, extraites de cette étude, éclairent la situation de l'académie en ce domaine.

a. Des difficultés en maîtrise de la langue dès l'école primaire et qui s'accroissent au collège.

Les difficultés de ces élèves apparaissent dès l'école primaire et se renforcent au long des années de collège lorsque l'hétérogénéité n'est pas bien gérée. Les plus faibles s'installent dans une spirale d'échec. La maîtrise de la langue est pour beaucoup le premier et le plus grave écueil et cette difficulté n'est pas réservée aux élèves non francophones.

b. Pour les épreuves de Français au Diplôme National de Brevet, 16,5% des élèves de l'académie présents à l'examen ont une note inférieure à 5/20.

L'académie ne dispose pas des remontées individuelles des élèves aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} et elle ne peut pas, par conséquent, évaluer précisément le nombre d'élèves en très grandes difficultés langagières. Néanmoins, en fin de troisième, les élèves les plus faibles ne se présentent pas au brevet. En outre, parmi ceux qui ont composé à l'épreuve écrite de Français en 2006, on a pu compter 8790 élèves ayant une note inférieure à 5, soit 16,4% des présents. Dans les 40 collèges ayant les pourcentages les plus élevés d'élèves ayant moins de 5 à cette épreuve, les taux s'échelonnent de 30,4 % à 62 %. Dans 40 collèges de l'académie, il y a donc plus d'un tiers et parfois plus de la moitié des élèves qui ont une note inférieure à 5 à l'écrit du brevet en Français. Leur poursuite d'étude est certainement gravement compromise.

c. Neuf cents jeunes Français scolarisés dans l'académie ont été signalés aux Inspections Académiques pour leurs grandes difficultés de lecture auxquels s'ajoutent les jeunes étrangers qui ne passent pas les tests des JAPD

En outre, les tests au JAPD dans l'Académie pour les élèves français de 17 à 19 ans, font apparaître que le pourcentage de jeunes Français en difficulté se situe

dans la moyenne nationale de 10 à 12 %. S'y ajoute sans doute une part des 5 à 6 % de jeunes étrangers non convoqués au JAPD. L'an dernier, environ 900 jeunes français scolarisés dans l'académie ont été signalés aux Inspections Académiques.

d. Une « dernière » chance pour ces jeunes menacés d'illettrisme : la formation en LP ou en CFA pour une meilleure maîtrise de la langue.

La maîtrise de la langue relève de la scolarité obligatoire et le LP peut encore s'efforcer d'obtenir une meilleure maîtrise de la langue orale et écrite. Cela nécessite des savoir-faire spécifiques de la part des équipes enseignantes qui doivent identifier des acquis, même fragiles et s'appuyer sur ceux-ci pour construire de nouvelles compétences.

• L'enquête de l'équipe Ressources pour la Voie Professionnelle

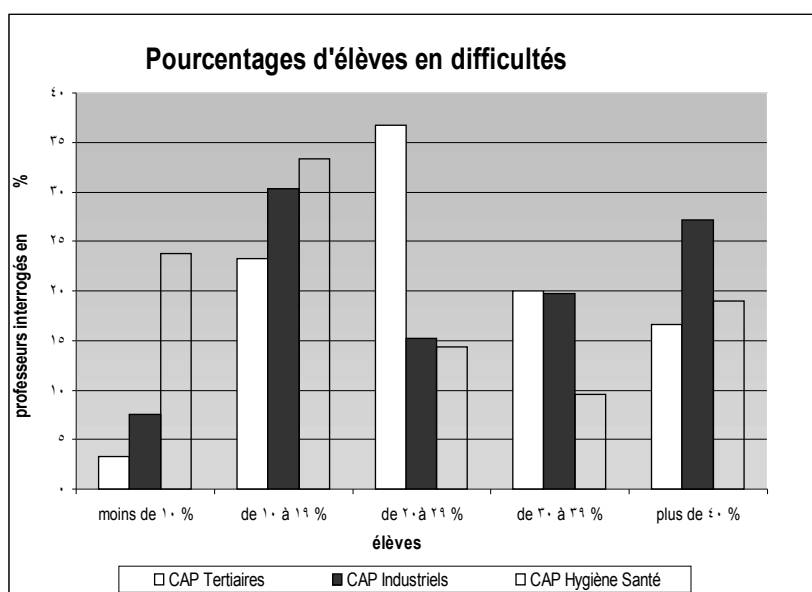
Une enquête via un questionnaire a été menée par l'équipe RVP de décembre 2007 à février 2008 inclus, auprès des enseignants de classes de CAP de l'Académie de Versailles.

110 enseignants représentant 42 établissements y ont répondu.

Les résultats ci-dessous, même s'ils ne prétendent à aucune scientificité et rendent compte uniquement des réponses déclaratives des enseignants, sont révélateurs ...

a. Les élèves en difficultés selon les secteurs

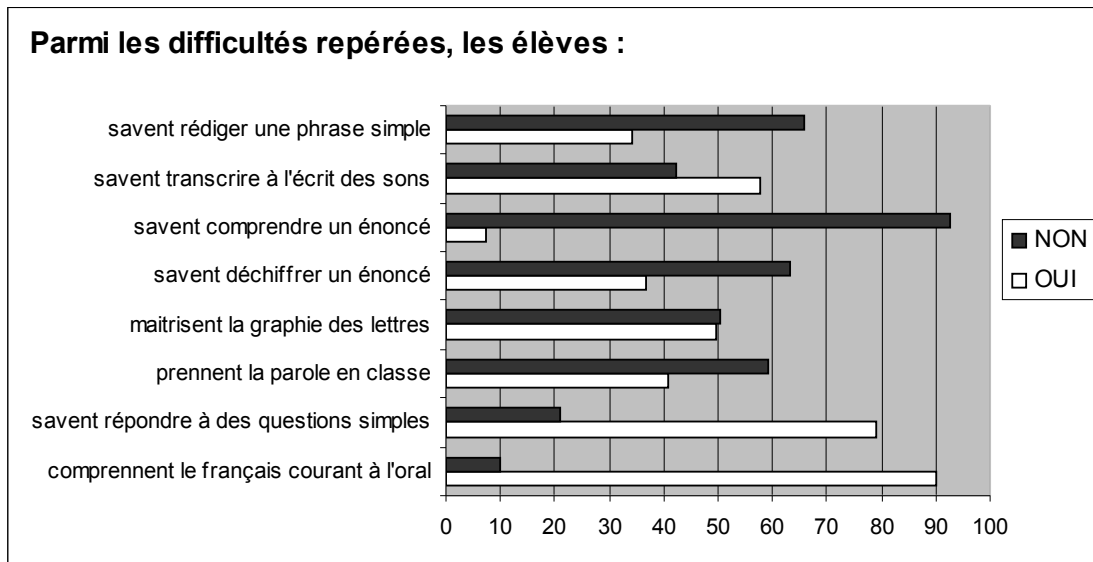
Les filières ont été regroupées en 3 secteurs : CAP industriels, CAP tertiaires (y compris hôtellerie) et CAP santé, hygiène, environnement (incluant CAP coiffure).



Dans les sections de l'hygiène et santé, plus de la moitié des enseignants ont répondu avoir moins de 20 % d'élèves en difficultés d'expression. Dans les sections du tertiaire, près des 3/4 des enseignants estiment à plus de 20 % leurs élèves en difficultés. Dans les sections industrielles, ce sont près des 2/3, mais 1/4 ont plus de 40 % d'élèves en difficultés.

b. Les représentations des enseignants sur les difficultés de leurs élèves

Les difficultés ont été majoritairement repérées par les enseignants au cours des activités de la classe (95%) et parfois ont été diagnostiquées par une évaluation en début d'année (27%).

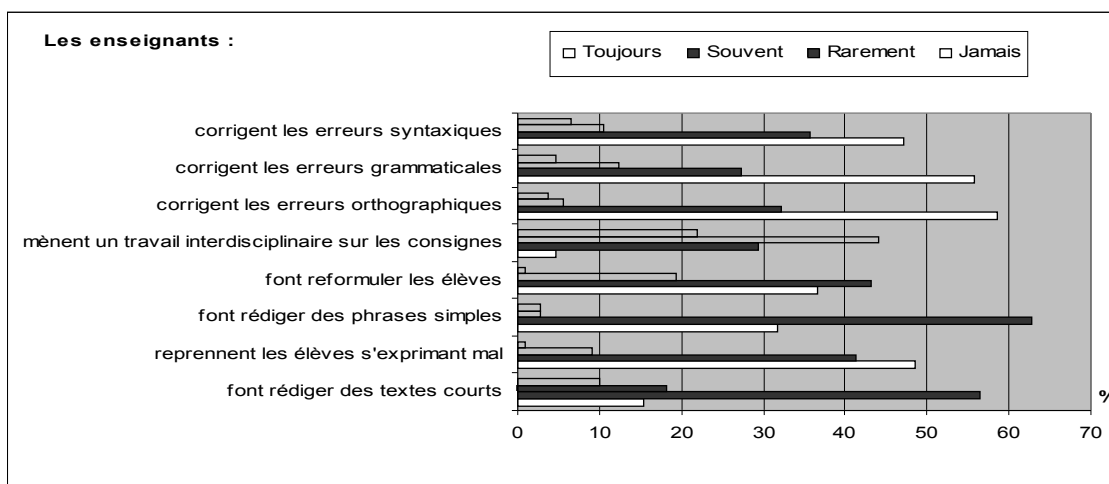


Mais ces difficultés ne sont pas ensuite explicitées avec les élèves car **seulement 1/3 des élèves diagnostiqués ont eu un entretien individuel et 6% ont bénéficié d'un positionnement.**

c. Leurs pratiques pédagogiques

Les enseignants interrogés disent avoir pour pratiques de reprendre les élèves lorsqu'ils s'expriment difficilement et 80% d'entre eux les font reformuler. Ils font rédiger des phrases plutôt simples, quelle que soit la discipline enseignée, mais **la rédaction de textes courts reste surtout la pratique des enseignants de Lettres Histoire.**

Plus des **deux tiers des enseignants ne mènent pas ou rarement un travail interdisciplinaire sur les consignes.**



d. Les dispositifs de remédiation mis en place dans les établissements

L'enquête a également montré une réelle volonté de la part des établissements d'aider ces élèves puisque plus de **70 %** d'entre eux ont mis en place des **dispositifs (Aide individualisée 49%, cours de soutien 44 %, intervenants extérieurs 12 %)**. En dehors des professeurs de Lettres-Histoire, ce sont en grande majorité les professeurs de Mathématiques-Sciences et les assistants pédagogiques qui participent à ces dispositifs d'aide surtout lors de l'Aide Individualisée et des cours de soutien.

Toutefois, il n'est pas mis en place systématiquement des évaluations pour apprécier les améliorations (**60 % de ces dispositifs n'ont pas été évalués de manière significative**). Il n'existe **pas ou peu de critères précis sur lesquels les enseignants pourraient s'appuyer** et lorsqu'il y a eu des évaluations, ce sont surtout lors des bilans ou des réunions d'équipe.

Lorsque des **améliorations** sont **constatées** (20 %), l'élève a surtout acquis une **plus grande confiance en lui**, une **meilleure compréhension des consignes**, et des **capacités rédactionnelles** plus aisées.

2. Les parcours scolaires avant la voie professionnelle

Lorsque ces jeunes en difficultés sont orientés dans la voie professionnelle, en CFA ou en LP, ils ont souvent suivi des parcours très diversifiés et parfois chaotiques.

► S'ils sortent de 3^{ème}, ils sont surtout originaires de :

- **3^{ème} SEGPA**, (quatrième année de formation en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Ce cursus accueille des élèves avec des difficultés scolaires graves, durables et qui ne maîtrisent pas toutes les compétences du socle commun à la fin de l'école primaire. Les enseignants construisent des parcours de formation individualisés conjuguant, à partir de la 4^{ème}, des enseignements généraux et professionnels. En fin de 3^{ème}, les élèves passent le Certificat de Formation Générale (CFG) et sont souvent orientés en LP ou en CFA pour préparer un CAP.
- **3^{ème} Découverte Professionnelle Module 6 heures**. Dans cette troisième, implantée en collège ou en LP, si les enseignements généraux s'appuient sur les programmes nationaux des 3^{ème}, le Module Découverte Professionnelle 6 heures permet aux élèves de découvrir les métiers de divers champs professionnels, de mieux connaître leurs lieux de formation et de s'orienter en conséquence de manière plus positive dans la voie professionnelle. A la fin de la 3^{ème} DP6, les élèves se présentent, pour la plupart, au Diplôme National du Brevet, Série technologique ou professionnelle.

- **3^{ème} d'insertion.** Issus des 4^{ème} d'Aide et de Soutien (AIS), ces collégiens ont été repérés, dès la fin de la 5^{ème}, en difficultés dans les savoirs fondamentaux. Ces classes tendent aujourd'hui à disparaître et sont progressivement remplacées par les 3^{ème} DP6.

► **S'ils ont interrompu leur scolarité et s'ils ont plus de 16 ans**

Ils ont pu être orientés par la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale pour suivre un **CIPPA** (Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance). Ce cycle, destiné à des jeunes non diplômés de plus de 16 ans et ne correspondant pas forcément à une année scolaire, les aide à faire le point sur leurs acquis, leurs capacités, leurs centres d'intérêts. Il leur permet en outre d'acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion. Cette réinsertion passe par la remotivation et/ou socialisation du jeune, par des apprentissages théoriques et pratiques répondant à des besoins de formation individuels ainsi que par des stages en entreprise. A l'issue d'un CIPPA, les jeunes réintègrent un cursus traditionnel de formation initiale, une formation par alternance ou cherchent un emploi.

► **S'ils sont arrivés en France en cours de scolarité ou après 16 ans**

Francophones ou non-francophones, ils ont été des **ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France)** et plusieurs dispositifs d'intégration scolaire ont pu leur être proposés en fonction de leur âge et de leur niveau de formation dans leur pays d'origine.

- Les **CLIN** (Classe d'Initiation) regroupent, dans le premier degré, les élèves du CP au CM2 pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable en fonction de leurs besoins.
- Les **CLA** (Classes d'Accueil pour élèves du second degré normalement scolarisés antérieurement) dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à leur arrivée en France. Ils sont inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans et ils y bénéficient de l'enseignement dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques...) Ils suivent en outre, dans une autre classe et pour une durée variable, un enseignement FLE (Français Langue Etrangère) et FLS (Français langue de scolarisation) pour leur permettre de réussir dans tous leurs apprentissages.
- Les **CLA NSA** (Classes d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement) permettent aux collégiens, peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège, d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire.
- Les **CIPPA FLE-ALPHA** (Cycles d'Insertion Professionnelle Par Alternance en Français Langue Etrangère et en Alphabétisation) concernent les nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans et ne relevant donc plus de l'obligation scolaire. Ils sont accueillis par la Mission Générale

d'Insertion de l'Education Nationale (MGIEN) qui les guide dans leur formation ainsi que pour leur insertion sociale et professionnelle

► Exemple : un groupe-soutien FLS dans une SEP du Val d'Oise

Au lycée polyvalent Arthur Rimbaud à Garges-lès-Gonesse, des élèves de différentes classes repérés en très grandes difficultés langagières bénéficient d'un soutien FLS. La composition du groupe, en 2007-2008, est significative et riche d'enseignements.

Class e	Age	Origine géographique	Parcours scolaire
CAP 1	16 ans	Guinée	CLA .NSA
CAP 1	16 ans	Turquie	A vécu quelques années en Italie. Non scolarisé l'an dernier.
CAP 1	16 ans	Sénégal	3 ^{ème} d'insertion
CAP 2	18 ans	Inde	CIPPA FLE
BEP 1	21 ans	Inde	CLA puis classe ordinaire
BEP 1	18 ans	Inde	CLA puis classe ordinaire
BEP 1	19 ans	Maroc	3 ^{ème} d'insertion
BEP 1	18 ans	Bengladesh	Arrivée en classe de 5 ^{ème} . Quelques heures de FLE puis scolarisée en classe ordinaire.
BEP 1	16 ans	Bengladesh	CLA puis scolarisée en classe ordinaire. Quelques heures de FLS.
BEP 2	17 ans	Inde	6 ^{ème} me/5 ^{ème} CLA puis scolarisée en classe ordinaire
BEP 2	19 ans	Inde	CLA puis classe ordinaire avec quelques heures de FLS
BEP 2	20 ans	Sénégal	CAP Electricité dans son pays. Orienté en Terminale BEP
BEP 2	17 ans	Haïti	3 ^{ème} d'insertion et seconde professionnelle BEP
Bac Pro 1	19 ans	Inde	Scolarisé dans un lycée français de son pays
Bac Pro 2	22 ans	Algérie	Scolarisé dans une classe ordinaire : Bac Pro 1 puis Bac pro 2.

3. Des difficultés à l'école mais pas seulement scolaires

Les jeunes en grandes difficultés, s'ils sont parfois désignés par des expressions inappropriées, doivent faire face à différents types d'obstacles qui ne sont pas tous d'origine scolaire. Pour rappel :

► Ce ne sont pas des analphabètes.

L'analphabétisme caractérise en effet la situation des personnes qui n'ont jamais été scolarisées dans leur pays d'origine ou en France et qui, par conséquent, ne savent ni lire ni écrire. Or, les jeunes orientés dans la voie professionnelle sont tous allés à l'école, - en France ou dans leur pays d'origine -, même si leur parcours scolaire n'a pas toujours été linéaire.

► Ce ne sont pas des non-francophones ou des « Français Langue Etrangère ».

Dans la voie professionnelle, s'ils sont souvent issus de l'immigration ou arrivés en France au cours de leur scolarité, s'ils vivent dans des familles où le français n'est pas toujours la langue maternelle mais la langue seconde, ils parviennent pour la plupart d'entre eux à comprendre et à communiquer oralement en français dans les situations de la vie courante. A ce titre, ils sont des francophones, membres de la francophonie qui unit les peuples de divers pays parlant le français.

► Mais ils subissent parfois diverses difficultés qui ne sont pas toutes scolaires.

La difficulté est certes une étape nécessaire de l'apprentissage et elle peut même être un gage de réussite scolaire si les élèves parviennent à la verbaliser et à la formaliser pour mieux la dépasser. Cependant, pour certains d'entre eux, accumulant souvent depuis le primaire différents types de difficultés, il est plus difficile d'y remédier.

● au niveau social

Dans un rapport sur *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, les auteurs (Monsieur Hussenet, IGEN, et Monsieur Santana, IA-IPR) constatent : « les élèves en difficulté sont très marqués socialement et la pauvreté est un facteur de risque majeur ». Il ressort en effet de cette même enquête, que « près d'1/3 des enfants d'inactifs risquent de sortir sans qualification » et que « 80% de l'écart entre les pauvres et les favorisés s'est construit dès l'école primaire ».

● au niveau culturel

Ce rapport met également l'accent sur « l'encadrement familial, le climat *éducatif*, la qualité de la relation école/famille » qui sont aussi essentiels à la réussite scolaire. Même si cela semble évident, rappelons que dans des familles où n'existe pas la culture de l'écrit, où le français, lorsqu'il est parlé, ne reproduit jamais la langue de l'école, où les demandes et exigences scolaires ne sont parfois ni comprises, ni acceptées, il est plus difficile, pour leurs enfants, de franchir les obstacles inhérents aux apprentissages scolaires.

• au niveau cognitif et comportemental

Une analyse effectuée dans les classes-relais et transférable pour certains jeunes de la voie professionnelle, montre qu'ils échouent souvent pour les raisons suivantes :

- Ils utilisent peu leurs connaissances de manière « flexible » c'est-à-dire en transférant ce qu'ils ont acquis d'une situation à une autre.
- Ils fixent difficilement leur attention sur une tâche car ils ne perçoivent pas le sens des expériences scolaires et la nature du travail intellectuel demandé. « Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les activités scolaires sans chercher à en comprendre la signification ».
- Ils se centrent peu sur l'apprentissage lui-même, davantage guidés par « la performance, la réussite et les avantages immédiats à en retirer ou les réprimandes à éviter. »
- « Ils évitent les tâches difficiles, préfèrent celles qu'ils savent déjà faire et abandonnent au premier échec. Ils dépensent beaucoup d'énergie à dissimuler leurs difficultés, à rechercher le contact avec l'enseignant ou à donner l'impression de comprendre. »

• au niveau psychoaffectif

Cette même enquête constate que ces jeunes confrontés à « l'expérience répétée de l'échec et la réprobation implicite des adultes » ont « une image peu flatteuse d'eux-mêmes, voire négative » et qu'ils « s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement la certitude de contrôler les événements et leurs résultats. »

► Et certains sont déjà sur la voie de l'illettrisme.

Selon la définition proposée par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) en 2003, « l'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisés, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour ces personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps. »

► Pour conclure, un schéma systémique sur la difficulté à l'école ...



LA MAITRISE DE LA LANGUE ET DE SES USAGES DANS TOUS LES ENSEIGNEMENTS

4. Quelques principes généraux à partager

La langue française, on le sait, n'est pas seulement un « objet » d'enseignement que l'on apprend à « apprivoiser » puis à « maîtriser » uniquement pendant les cours de français. Elle est aussi un « vecteur » indispensable à la réussite de tous les apprentissages, au carrefour des disciplines et avec des usages (des langages) particuliers selon les enseignements.

S'il ne s'agit pas de transformer tous les enseignants en professeurs de français, tous peuvent cependant aider les élèves en grandes difficultés, à condition de mettre en oeuvre quelques pratiques simples qui seront d'autant plus efficaces qu'elles seront partagées par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Pour rappels :

► Deux citations ...

● Le socle commun de connaissances et de compétences des élèves

« Faire accéder tous les élèves à la **maîtrise de la langue française**, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, **relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines**. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette **mission prioritaire de l'institution scolaire**. »

● Le livret de compétences des maîtres

« Dans son **usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral**, le **professeur** doit être **exemplaire** quelle que soit sa discipline. Il est **attentif à la qualité de la langue chez ses élèves**. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, **il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves**. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents. »

► ... et quelques conseils

Au-delà de ces déclarations institutionnelles, pour aider les élèves en grandes difficultés, quelques démarches pourraient s'avérer utiles.

● Bien connaître les élèves et accompagner leur évolution

a. L'entretien de situation.

Effectué à l'arrivée des jeunes et pris en charge par plusieurs enseignants, il devrait permettre de connaître leurs origines socioculturelles et familiales, leur parcours scolaire, leurs conditions de vie au moment de l'accueil, leurs projets ... Il devrait aussi permettre de savoir quelles évaluations ont déjà été effectuées. Ce travail est parfois entrepris par certains enseignants mais il n'est pas sûr que les résultats soient toujours partagés avec l'ensemble de l'équipe des professeurs !

b. L'évaluation diagnostique

A propos de la maîtrise de la langue, elle « mesure » les capacités de compréhension et d'expression, à l'oral et à l'écrit. Pour la méthodologie, se reporter aux pages suivantes. Souvent conçue par les enseignants de français, elle pourrait cependant être mise en place dans d'autres cours et l'analyse de ses résultats devrait être menée en pluridisciplinarité, tous les enseignants étant bien évidemment concernés.

c. Le « positionnement » : les FLM et les FLE/FLS

Même s'il est difficile de diagnostiquer avec toute la scientificité requise les difficultés des élèves, il faudrait - et cela est possible - bien distinguer ceux qui ont besoin spécifiquement d'un enseignement FLE/FLS. Les entretiens de situation et les évaluations diagnostiques devraient pouvoir y contribuer. En effet, les jeunes concernés, souvent arrivés depuis peu de temps en France, n'ont pas toujours des difficultés cognitives à la différence des anciens élèves de SEGPA. Ce qui peut faire obstacle à leurs apprentissages, c'est tout simplement qu'ils ne comprennent pas et/ou ne savent pas bien s'exprimer en français ! Il est donc nécessaire de pouvoir les repérer et de leur proposer un enseignement adapté sans les couper, pour autant, de leur classe d'origine.

d. L'accompagnement durant la formation

Il doit être, si possible, au plus près des difficultés des élèves. Il peut prendre plusieurs formes :

- un groupe soutien FLE/FLS pour les élèves arrivés depuis peu de temps en France.
- l'intervention de partenaires extérieurs. (Se reporter aux pages suivantes)
- un tutorat professeur/élève(s) pour guider les jeunes que ce soit au plan scolaire, social ou professionnel
- dans la vie quotidienne de la classe, des pratiques pédagogiques et des activités diversifiées selon les profils des élèves.

e. Les évaluations intermédiaires et le bilan en fin d'année scolaire

Si la pratique des évaluations diagnostiques tend à se développer, il n'en pas de même pour les évaluations intermédiaires qui devraient mesurer les progrès, en rendre compte ou, éventuellement, réajuster certaines démarches. Il serait aussi nécessaire de dresser un bilan des acquis dans toutes les disciplines. On évalue souvent « avant » mais beaucoup plus rarement « après »...

● Redonner confiance et remotiver

a. en valorisant ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont bien appris

Aucun élève, même en grandes difficultés, et surtout avec un passé scolaire de huit à neuf ans pour la plupart, ne sait rien ! Mais nous avons souvent tendance à relever davantage les manques, les fautes, les lacunes, les échecs ... plutôt que de mettre en avant ce qui est déjà su, ce qui vient d'être acquis, ce qui est en cours d'acquisition, ce qui est un progrès ... Pour exemples, commence-t-on souvent un cours en recensant ce qui est déjà connu, individuellement ou collectivement ? Évalue-t-on en faisant apparaître systématiquement ce qui est réussi (on peut toujours trouver quelque chose !) et ce qui l'est moins ? Sans tomber dans la démagogie et sans beaucoup de travail supplémentaire, il serait facile de faire évoluer en ce sens certaines pratiques.

b. en privilégiant l'oral sans pour autant négliger l'écrit

- *Du côté du professeur* pour présenter les supports de travail, les lire à voix haute, formuler, expliquer, voire réexpliquer les consignes, dire au fur et à mesure ce qu'on écrit, vérifier par des questions orales la compréhension, reformuler et faire reformuler, commenter les corrections écrites. Les élèves en grandes difficultés comprennent en effet plus facilement l'oral que l'écrit.

- *Du côté des élèves* pour expliciter les raisonnements qui les ont conduits à effectuer telle ou telle action, pour les confronter à d'autres, pour apprendre progressivement à construire une réponse structurée, pour intervenir de manière organisée, pour s'insérer dans un dialogue et participer à un échange en utilisant un niveau de langue adapté. Même si l'oral est contraignant, il effraie souvent moins que l'écrit.

c. en proposant des projets d'apprentissage utiles, motivants et parfois en pluridisciplinarité comme les PPCP

Personne ne travaille parce que c'est inutile ! Aussi, lorsqu'un élève demande à quoi sert ce qu'il fait, il faut être en mesure d'apporter des arguments convaincants pour lui et pas seulement en avançant les contraintes des programmes ! Trop souvent, les élèves sont mis au travail sans que l'on ait pris le temps d'expliquer pourquoi on le fait et dans quels buts, avec des mots simples et adaptés aux préoccupations des jeunes.

De plus, pour que les tâches décomposées dans le temps prennent du sens, il serait souhaitable qu'elles soient fédérées autour d'un projet associant parfois diverses disciplines. Il faudrait remettre à l'honneur certains Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel qui, modestement mais sûrement, permettraient aux élèves de tisser des liens entre les enseignements généraux et professionnels.

● Adapter les activités mais sans trop les simplifier

La juste mesure est certes parfois difficile à trouver entre des activités trop difficiles, et qui par conséquent rebuteront les élèves, et d'autres trop simplifiées qui ne mettront en place aucun apprentissage ! Toutefois, certaines pratiques auraient intérêt à être mises en œuvre dans toutes les disciplines.

a. pour faciliter la lecture

- Choisir ou fabriquer des supports accessibles. Un dossier documentaire de 5 à 6 pages, destiné à de bons lecteurs, avec un lexique très spécialisé, ne peut être donné tel quel aux élèves en grandes difficultés.
- Présenter le ou les documents en les contextualisant. Les élèves devraient savoir qui en sont les auteurs, à qui ils sont destinés et pourquoi ils ont été écrits ...
- Prendre en charge la lecture du document sans solliciter celle parfois hésitante d'un élève, ce qui fait obstacle à la compréhension.
- Poser, à l'oral, des questions de compréhension globale sans vouloir donner la définition de tous les termes difficiles. Rédiger des notes uniquement pour les mots qui empêchent de comprendre le sens général.
- Proposer à l'écrit, pour vérifier la compréhension de lecture, des QCM, des questions en V/F, des fléchages, des mises en relation. On peut comprendre un énoncé sans être capable de répondre à des questions écrites.
- Complexifier progressivement le questionnement pour aboutir à des réponses rédigées sous la forme de phrases.

b. pour faciliter l'écriture

- Écrire lisiblement au tableau et organiser de manière rigoureuse sa gestion en l'expliquant. Les jeunes en difficultés ont en effet besoin de repères visuels pour suivre le cours.
- Expliciter la consigne d'écriture, même en maths, même en enseignement professionnel ! L'élève a besoin de savoir à quelle personne il doit s'exprimer (1^{ère} ou 3^{ème} personne), en utilisant quels temps, à qui il s'adresse, dans quels buts et sous quelle forme il doit présenter son travail. Pour exemples, en maths, il faudrait que l'élève puisse précisément savoir s'il rédigera la résolution sous la

forme d'un récit, d'une démonstration ... car chacun de ces types de textes requiert des procédés d'écriture particuliers.

- Proposer d'autres écrits qui l'aideront à se représenter la production attendue.
- Construire avec les élèves un lexique sur les consignes et le vocabulaire spécialisé dans le cadre de chaque discipline.
- Confronter des productions en demandant aux auteurs d'explicitier leurs choix d'écriture et de rendre compte de leurs démarches.
- Proposer des corrections rédigées, mais pas trop longues, avec un vocabulaire connu des élèves, en vérifiant la copie des élèves et en leur laissant surtout le temps d'écrire.

c. pour faciliter et harmoniser les corrections

- Employer, si possible, dans toutes les disciplines, un code de correction très simple signalant les erreurs les plus récurrentes. Il faut cependant savoir qu'un tel code ne sera utile que si l'élève a déjà quelques notions grammaticales comme les classes de mots, les conjugaisons ...
- Éviter de tout corriger si la copie est trop fautive. En revanche, exiger la réécriture correcte d'une ou deux phrases est tout à fait possible.
- Sélectionner des erreurs récurrentes et centrer les corrections sur celles-ci en les modifiant d'une copie à l'autre.
- Écrire à la place du jeune, sous sa dictée, s'il est trop démuni, en explicitant oralement ses choix d'écriture. Il recopiera ensuite le travail de l'enseignant. Mais, là encore, il faudra progressivement lâcher la main des élèves pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes.
- Utiliser aussi le traitement de textes pour faire écrire.
- Enfin, d'une manière générale, **il faut montrer à tous les élèves que tous les professeurs sont vigilants dans la maîtrise de la langue et qu'ils sont prêts à aider ceux qui sont le plus en difficultés.**

● Et se former pour mieux maîtriser le langage « scolaire » utilisé pour enseigner

Chaque discipline ou enseignement met en œuvre un langage spécifique, avec des exigences particulières, qui peut se caractériser ainsi :

a. à propos du lexique

Il serait nécessaire que chaque professeur, selon ce qu'il enseigne, fasse le point sur la terminologie notionnelle employée, sur le vocabulaire utilisé dans la formulation des consignes, sur le lexique attendu dans les productions écrites ou orales afin de pouvoir clairement les expliquer à ses élèves.

Ce lexique spécialisé, pour troubler encore un peu plus les élèves en difficultés, utilise parfois des mêmes termes avec des attendus différents qui ne sont pas toujours clairement explicités. Pour exemples, expliquer un mot, un théorème, une tâche professionnelle ne mobilise pas les mêmes connaissances et capacités linguistiques. Il serait donc nécessaire d'étudier ce langage de manière transversale afin de montrer aux élèves ce qui peut être commun mais aussi différent.

b. à propos des supports de lecture

Le déroulement d'un cours se fonde souvent, même en atelier, sur un document visuel ou textuel que les élèves doivent lire selon des modalités différentes. Pour exemples, on ne lit pas de la même manière un organigramme, une carte de géographie et une nouvelle policière !

Or, certains élèves en difficultés, malgré leur passé scolaire, ne savent pas encore lire des tableaux à double entrées, des graphiques ... Ils se repèrent difficilement dans l'espace et interprètent, par conséquent, difficilement des plans en perspective etc.

Travailler la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, c'est aussi, par conséquent, s'interroger sur les spécificités des documents remis aux élèves afin de revoir avec eux, au plan méthodologique, différentes modalités de lecture.

c. à propos des productions orales et écrites

Chaque discipline, enfin, demande la production de différents écrits ou prestations orales avec leurs propres codes de présentation, leurs contraintes en expression ... Là encore, pour un élève en difficultés, cela ne va pas de soi.

Par conséquent, il serait souhaitable que chaque enseignant fasse le point sur les compétences écrites ou orales qu'il sollicite de la part de ses élèves, comme par exemple, pour résoudre un exercice de maths, commenter une image, compléter un schéma.

Cette analyse pourrait être menée en pluridisciplinarité pour le plus grand profit des élèves.

5. Plus particulièrement... en français

► Un constat

Si tous les enseignants sont invités à prendre en charge, à des niveaux divers, dans le cadre de leurs enseignements respectifs, la maîtrise de la langue, il n'en reste pas moins que le cours de français reste le lieu privilégié d'apprentissage des codes écrits et oraux, de tous les types de textes et de discours !

Le programme de CAP en français ainsi que son document d'accompagnement donne, du reste, aux professeurs des conseils très utiles pour la lecture, l'écriture, l'oral et la remédiation dans les différents usages de la langue.

De plus, dans le cadre de l'examen, le Contrôle en Cours de Formation fondé, pour une des épreuves en français, sur une « écriture longue » (c'est-à-dire en trois étapes) a encouragé et impulsé des stratégies pédagogiques pour mieux faire écrire et réécrire les élèves.

Cependant, face à ces jeunes en très grandes difficultés, certains enseignants se disent toujours démunis. Sans prétendre résoudre tous les problèmes qui peuvent être aussi d'ordre cognitif, social ou culturel, en affirmant également qu'il faut laisser le temps au temps et que certaines de ces difficultés ne pourront être résolues en sept à huit mois de formation, certaines démarches cependant peuvent s'avérer plus efficaces que d'autres pour que chaque jeune chemine, à son rythme, vers une meilleure maîtrise de la langue.

► Pour améliorer l'oral

● La prononciation

Sans stigmatiser tel ou tel pour son accent, il faut tout d'abord être vigilant sur la manière dont certains, en raison de leurs origines, entendent, ou n'entendent pas, ou déforment certains sons. Par exemple, on sait que les arabophones confondent souvent les lettres « b » et « p », « v » et « f » parce que ces distinctions sonores n'existent pas dans leur langue. Aussi, lorsque dans des copies apparaissent de manière récurrente certaines

confusions phonétiques, est-il important de vérifier si l'élève entend bien le son, et dans le cas contraire, de l'aider en ce sens.

● **L'écoute et la reformulation**

Avant de parler et donner son avis, il faut d'abord savoir se taire pour répéter ensuite ce qui a été dit ! Trop souvent, on brûle des étapes et le débat ne devrait être pourtant que la forme la plus aboutie de la maîtrise de l'oral. Or, pour les élèves en difficultés, il serait bien utile, dans un premier temps, qu'on leur lise ou qu'on leur fasse écouter, régulièrement, de courts énoncés et qu'on leur demande, dans un second temps, de reformuler ce qu'ils ont compris. La confrontation des diverses reformulations devrait aussi être riche d'enseignements à condition que cet exercice soit fréquemment renouvelé.

● **La lecture expressive**

On ne peut « bien » lire un texte que si on a pris le temps de l'étudier. Aussi, s'il faut inviter les jeunes à lire à voix haute, cela ne peut se faire qu'après son étude et non avant. Préalablement, l'écoute d'extraits de livres-audio serait aussi bienvenue tout comme l'enregistrement commenté de leurs prestations. De plus, une lecture expressive se prépare en légendant le texte pour distinguer les mots clés, faire entendre la prosodie d'une phrase, la musicalité des mots etc.

● **L'analyse de situations orales**

Comme pour l'écrit, il est nécessaire que les jeunes (et pas seulement ceux qui sont en difficultés) aient des représentations sur les situations orales auxquelles ils vont être confrontés durant leur formation : lecture expressive, exposé, entretien, débat. On doit donc analyser avec eux divers supports audiovisuels pour qu'ils prennent conscience des libertés mais aussi des contraintes propres à ce mode d'expression : on insistera, par exemple, sur les ouvertures et les clôtures des prises de paroles, les répétitions et les reformulations, les intonations et les niveaux de langue, le langage non verbal, etc. On s'interrogera sur les causes qui permettent (ou ne permettent pas) à un message oral d'être compris.

● **Les prestations orales**

Et comme pour tout apprentissage, c'est en forgeant qu'on devient forgeron ! Il faut, par conséquent, multiplier les **prestations de manière progressive** : lecture, écoute et reformulation, prise de parole « solitaire », prise de paroles en interaction sans oublier aussi qu'un oral doit se préparer, en amont, et s'évaluer, en aval, à condition, évidemment, de pouvoir se re-voir et se réécouter ...

► **Pour améliorer la lecture**

● **La lecture cursive**

La lecture cursive, rappelons-le, devrait être un plaisir ! Aussi convient-il de choisir des livres adaptés aux capacités de lecture des jeunes concernés et **à leurs centres d'intérêt**. Il existe de nombreux titres dans la littérature « Jeunesse » ou même pour des publics FLE correspondant aux préoccupations des adolescents. Il est aussi possible d'étudier des séries de vignettes de bandes dessinées et plus généralement des images fixes ou mobiles. Ces supports permettront aux jeunes en difficultés d'être aussi impliqués dans les activités de la classe.

Au sein d'un même groupe, divers ouvrages peuvent être proposés et laissés au libre choix des élèves, l'essentiel étant qu'ils parviennent au bout de leur lecture !

Enfin, on privilégiera également des œuvres qui témoignent des différentes origines culturelles des élèves. Les classes de CAP sont d'une richesse inépuisable au plan du multiculturalisme et il n'est pas certain qu'on en exploite toujours les multiples potentialités.

● **La lecture documentaire**

Cette autre posture de lecteur invite l'élève à approcher un texte dans sa globalité et à l'initier à une lecture rapide. Il faudra donc le sensibiliser à la mise en page, à la typographie, à la police des caractères, etc., l'entraîner, dans un premier temps, à ne pas tout lire mais à s'attacher aux titres, aux intertitres, aux mots ou expressions en gras, autrement dit à naviguer sur la page ... ou sur l'écran. Cette entrée concrète, par la mise en page des textes, est souvent motivante et correspond à un mode de lecture fréquemment mis en œuvre dans la vie quotidienne.

● **La lecture analytique et les questionnaires écrits**

Rappelons quelques principes.

Elle se fonde, tout d'abord, sur la réception du texte par les jeunes et la formulation orale d'hypothèses d'interprétation à partir desquelles le professeur construit ensuite son analyse, hypothèses qui seront confirmées ou infirmées à l'issue de l'explication.

On ne peut s'approprier un texte que par **la lecture silencieuse** accompagnée d'un questionnaire de lecture dont le contenu peut varier d'un élève à l'autre : questions à choix multiples pour les uns, questions plus ouvertes pour les autres.

Une courte conclusion, qui rend compte des interprétations de la classe, devrait être un moment de négociations et d'échanges collectifs.

► **Pour améliorer les écrits**

● **La formulation des consignes d'écriture**

En lien avec les activités de lecture et/ou d'oral, les consignes d'écriture doivent tout d'abord avoir du sens même si celui-ci est scolaire !

Il est important que la consigne fournisse clairement les informations suivantes :

- Qui s'exprime et à quelle personne (1^{ère} ou 3^{ème}) ?
- A qui s'adresse ce dernier et est-il éventuellement nommé dans le texte ?
- Sur quoi porte l'écrit ?
- Quelle période, par rapport au moment de l'écriture, est évoquée : le passé, le présent, le futur ?
- Quelles sont les intentions de l'auteur du texte ?
- Éventuellement (pour des élèves sans grandes difficultés), sur quel ton (humoristique, polémique, neutre...) doit-il s'exprimer ?
- Sous quelle forme sera présenté le texte : une simple rédaction, un article de presse, une lettre ... ?

La reformulation par les élèves et la confirmation par le professeur des contraintes précitées permettra de se représenter la situation de communication dans laquelle est inscrit ce travail et les normes de présentation à respecter.

Pour exemple :

Dans la page Libre expression du journal de votre établissement, vous rédigez un article d'une vingtaine de lignes en faveur du développement durable. Vous vous exprimez au nom des

camarades de votre groupe pour convaincre, avec enthousiasme, tous les jeunes de votre établissement d'adopter aujourd'hui une conduite écologique.

● **Le recours à d'autres supports**

a. Pour trouver des idées

Les jeunes en difficultés (mais pas seulement eux !), face à la feuille blanche, disent souvent qu'ils n'ont pas d'idées. Aussi, veillera-t-on, soit sous la forme d'une recherche collective, soit en leur soumettant d'autres textes et images, à nourrir leur imaginaire, enrichir leurs informations ... Ces supports pourront bien évidemment être différents d'un jeune à l'autre.

b. Pour se représenter l'écrit demandé aux plans formel et thématique

Ils ont également rarement intégrés, à la différence des « bons » élèves, des modèles qui, pourtant, leur seraient bien utiles pour rédiger. Aussi, deux stratégies peuvent être mise en place :

- déductive si l'on montre d'abord un texte modèle en faisant clairement apparaître les procédés de présentation et d'écriture employés. Cette démarche est sécurisante mais peut, dans une certaine mesure, freiner la créativité et la réflexion.

- inductive si, en confrontant diverses productions, le professeur construit au fur et à mesure le devoir attendu. Cette démarche, plus dynamique et réflexive, peut toutefois ne pas suffisamment guider ceux qui sont le plus en difficultés. Là encore, le professeur peut moduler ses pratiques selon son public.

c. Pour réécrire et se corriger

L'enseignant peut enfin, pour accompagner l'élève dans sa réécriture, lui proposer des fiches orthographiques, grammaticales ou syntaxiques, un dictionnaire, des tableaux de conjugaison. Mais attention de ne pas submerger l'élève de fiches-outils qui ne serviront qu'à rassurer ... le professeur ! Un jeune en grandes difficultés ne saura pas utiliser, en autonomie, tous ces supports de remédiation. Il faudra donc l'habituer, progressivement, à les exploiter.

● **L'explicitation par l'élève lui-même de ses choix d'écriture**

Il est fréquent de constater, dans une même copie, des orthographes différentes pour un même mot, des conjugaisons et des accords grammaticaux parfois justes, parfois erronés, des constructions syntaxiques correctes, d'autres fautives ...

De plus, certains se sont construits leurs propres règles. Pour exemple, un élève dit qu'il a écrit *les chaisent* « parce que c'est au pluriel » ...

Il est donc important de permettre à ces jeunes d'expliquer pourquoi ils ont écrit tel mot ainsi, de confronter leurs propositions à d'autres et d'en induire des normes à respecter. Sans ces moments d'échange avec les élèves sur leurs productions, il y a fort à parier que le rappel de la règle soit inutile.

● **L'évaluation et la notation**

Pour les élèves en grandes difficultés, il est vain de penser qu'une « mauvaise » note aura une influence sur les productions à venir. Bien au contraire, il faut les sécuriser, les encourager et ne pas raturer leur copie de rouge. C'est pourquoi l'épreuve d'écriture longue du CAP évalue, non pas la norme mais des progrès. Nous renvoyons les professeurs au document d'accompagnement du CAP déjà cité.

► Pour analyser la nature des erreurs

Elles portent généralement, pour les élèves en grandes difficultés, encore plus sur la forme que sur le fond. Pour les aider dans leur réécriture, il est important de distinguer les erreurs relatives à :

- *La relation phonème/graphème.* Le jeune écrit encore phonétiquement et n'a pas toujours conscience qu'un même son en français peut s'écrire différemment. Il faudra donc revenir avec lui sur leur retranscription. On vérifiera aussi si ses confusions phonétiques ne sont pas dues à ses origines linguistiques.
- *L'orthographe lexicale.* Seule la lecture et encore la lecture pourra y remédier. Toutefois, le professeur, à chaque fois qu'il rencontre un mot qu'il sait difficile pour ses élèves, l'écrit au tableau, analyse sa construction, construit sa famille de mots. C'est aussi par petites touches, fréquentes et répétées, que s'installent certains apprentissages.
- *Les confusions homophoniques lexicales (ex. mère et mer) ou grammaticales (ex. ou et où).* Elles sont aussi sources de nombreuses erreurs et les seuls exercices mécaniques ne peuvent les résoudre. Ils permettent toutefois de renforcer la vigilance orthographique.
- *Les accords grammaticaux.* Les élèves doivent prendre conscience que, selon la nature du mot, les marques de genre et de nombre sont différentes. A partir d'un corpus d'énoncés, le professeur, de manière inductive, fera construire la règle. Il l'appliquera à divers exercices ... Mais il ne pourra s'assurer que la règle est réellement acquise, que lorsque les jeunes, en autonomie, sauront les utiliser.
- *Les temps verbaux et leurs conjugaisons.* C'est probablement un des aspects les plus difficiles et il faudra laisser le temps au temps. En revanche, il est inutile de donner des tableaux de conjugaison, souvent très complexes, si les jeunes n'ont pas encore perçu, que selon l'époque où l'on se situe, les désinences des verbes et leur forme (simple ou composée) se modifient.
- *La ponctuation et la syntaxe.* Ces deux points ne peuvent être traités séparément et méritent qu'on s'y attache longuement par des exercices d'observation, de transformation, de création ... Si une bonne orthographe lexicale s'acquiert par imprégnation, une syntaxe correcte demande des séances d'observation réfléchie sur le système de la langue française.

Pour conclure, il faut donc « oser » aussi faire des séances d'étude de la langue, sachant que, toutefois, les difficultés ne seront pas réellement levées par des exercices mécaniques que les élèves, par ailleurs, réussissent. C'est dans leurs productions qu'on mesurera, avec le temps, les progrès accomplis.

6. En Histoire et géographie

► Un constat

L'histoire et la géographie, par l'importance qu'elles accordent à la lecture et l'interprétation de divers documents, à la production d'écrits variés et plus récemment à l'oral (au travers de l'épreuve de certification du CAP), mettent en œuvre des compétences à la fois disciplinaires et transversales et plus particulièrement, si l'on fait référence au socle commun, à la culture humaniste et à la maîtrise de la langue .

La maîtrise des savoirs (importants dans ces deux disciplines) ne peut se construire en effet durablement qu'en interaction avec la maîtrise de la langue : les savoirs sont indissociables de la langue qui les construit. C'est donc au professeur de ces disciplines qu'il appartient de gérer et d'enseigner cette interaction. Cette prise en charge ne demande pas forcément plus de temps mais une autre gestion du temps d'autant plus facile à mettre en œuvre que cette démarche s'inscrit dans la trivalence des enseignants : le français, l'histoire et la géographie.

Ces deux dernières disciplines offrent en outre de nombreuses activités, souvent motivantes, au cours desquelles les élèves sont amenés à parler, lire et écrire, peu à la fois peut-être mais souvent.

► **Lire en histoire et géographie, c'est être capable de :**

- lire silencieusement et/ou lire à haute voix divers documents ;
- adapter sa posture de lecture selon l'objectif visé : lecture documentaire (pour prélever une ou plusieurs informations) - c'est la plus fréquente -, lecture analytique (pour analyser précisément un document dans sa spécificité) ;
- savoir se repérer dans différents types et genres de textes : témoignage, récit, biographie, autobiographie, lettres, discours, description, essai, chanson ou poésie engagée etc. ;
- distinguer différents types d'images : affiches, caricatures, dessins, peintures etc., savoir dénoter leurs divers éléments et exprimer des connotations en lien avec l'objet d'étude ;
- comprendre des cartes, des schémas, des graphiques et la signification des divers codes visuels utilisés ;
- trouver la ou les idées principales du document ;
- trouver une ou plusieurs informations et les classer ;
- mettre en relation une ou des informations avec ses connaissances ;
- confronter divers documents et en induire une ou des significations ;
- maîtriser un lexique spécialisé pour comprendre les documents et les consignes de lecture.

► **Écrire en histoire et géographie, c'est être capable de :**

- rédiger en autonomie une ou deux phrases simples en réponse à une question ;
- formuler un titre et/ou une légende (carte, croquis, image etc.) ;
- reformuler, sous la forme d'un court texte, les idées essentielles d'un document ;
- synthétiser la mise en relation de diverses informations présentes dans plusieurs documents ;
- rédiger un paragraphe en organisant ses idées, ses phrases ;
- retranscrire des informations après les avoir extraites de documents différents : du texte au tableau, de la légende à la carte etc. ;
- copier la conclusion de la leçon.

Et comme pour toute production écrite, approcher les écrits d'histoire géographie comme des discours, c'est-à-dire savoir qui parle, à qui et dans quels buts.

► Parler en histoire et géographie, c'est être capable de :

- Interroger et répondre : formuler une question, une réponse sous forme d'une phrase complète.
- Reformuler les acquis de la leçon.
- Identifier et décrire un document.
- Employer les mots justes, le vocabulaire spécifique de la leçon.
- Exposer la synthèse d'une analyse de documents.

► Quelques suggestions et pistes de réflexion

Pour que l'histoire et géographie participe à la maîtrise de la langue et la renforce :

● A l'oral

- Ne pas réduire les échanges oraux à un jeu de questions-réponses mais favoriser les prises de paroles entre élèves et pour ce faire, travailler l'écoute.
- Améliorer les capacités d'écoute des élèves à travers des documents audiovisuels (documents d'archives ou d'actualité). Favoriser ainsi la discrimination auditive (par exemple : les changements de registre, les effets oratoires, les éléments de soulignement, d'appel à l'attention, les reformulations, les digressions etc.)
- Favoriser la production orale des élèves : présenter une recherche, reformuler ou résumer l'idée principale d'un document, rendre compte d'un travail de groupe devant la classe par exemple.
- Donner des contraintes : utilisation de notions, d'un lexique spécifique à l'histoire et géographie.
- Reprendre les élèves sur des points de langue fautifs sans toutefois le faire systématiquement afin de ne pas les décourager.
- Évaluer la prestation orale à partir de critères établis au préalable et définis avec la classe (en cours de français par exemple).
- Choisir des documents historiques ou géographiques qui engagent les élèves à parler. Les photocopies en noir et blanc, médiateurs de langage pauvres et pourtant si souvent utilisés n'incitent pas les jeunes à maintenir leur intérêt.

● A l'écrit

- Utiliser la grande variété générique des écrits historiques ou géographiques pour faire acquérir aux élèves une plus grande maîtrise dans ce domaine. La maîtrise du genre est indissociable de la maîtrise des informations qu'il prend en charge.
- Faire acquérir par la lecture le lexique spécifique de l'histoire et de la géographie. En effet, comment par exemple, envisager de faire reconnaître à des élèves les éléments d'un paysage urbain si le vocabulaire associé à la ville n'est ni utilisé ni connu ?
- Identifier les connecteurs logiques qui mettent en relation deux ou plusieurs faits unis par un rapport de cause à conséquence, ou mettent en œuvre un raisonnement fondé sur des hypothèses, ou encore établissent des liens chronologiques.

7. En Maths-Sciences

► Un constat

Dans les représentations des professeurs de Maths-Sciences, la maîtrise de la langue reste encore bien souvent l'affaire du professeur de lettres ! Or, les difficultés liées à la langue constituent un obstacle majeur aux apprentissages de nos disciplines. De manière générale, on constate que beaucoup de professeurs ont diminué leurs exigences, proposant des documents lacunaires, préférant les réponses courtes, essayant de contourner la difficulté en morcelant et empilant les tâches proposées aux élèves.

► Ce que préconisent les programmes

L'enseignant de Mathématiques et Sciences physiques s'appuie sur une **pédagogie active et concrète** fondée sur l'**étude de situations réelles**, issues du **domaine professionnel**, afin de **donner du sens** à l'enseignement. La démarche pédagogique ainsi mise en œuvre met l'accent sur le questionnement et place l'élève au centre des apprentissages. Il s'agit donc de s'approprier des procédures qui privilégient la communication écrite et orale.

Par conséquent, en « faisant » des mathématiques et des sciences physiques, on construit certes des compétences scientifiques mais aussi on apprend à lire, écrire et parler. Inversement, lire, écrire et parler sont indispensables à la construction des compétences scientifiques.

► Quelques questions par rapport aux compétences du socle commun

• En lecture

L'élève en grandes difficultés manque de bases solides qui se traduisent par des problèmes de compréhension des leçons, des énoncés d'exercices ou de consignes plus précises. La spécificité des textes, des figures, des schémas utilisés en mathématiques nécessite un travail particulier relatif à leur lecture : recherche des indices pertinents, utilisation de lettres pour représenter des inconnues, des variables, formulations Comment donner aux élèves des méthodes de lecture qu'ils pourront réinvestir, si ce n'est en explicitant les spécificités des supports qui leur sont remis ?

• En écriture

Tout exercice met en œuvre une situation de communication particulière et sa résolution se traduit par la production d'un écrit. Du point de vue pédagogique, cette étape est essentielle. D'une part, elle rend compte de la démarche utilisée, d'autre part, elle structure le raisonnement et permet d'acquérir des stratégies de résolution. Comment faire prendre conscience aux élèves que les mathématiques sont avant tout des outils de raisonnement qui permettent d'organiser et de structurer la pensée et qu'il ne s'agit pas seulement de trouver la réponse à une question, si ce n'est en les amenant à verbaliser leur cheminement intellectuel ?

Comment les aider à écrire des énoncés cohérents, qui rendent compte de ce raisonnement et répondent précisément au problème posé ?

• A l'oral

En classe, exploite-t-on suffisamment les occasions de favoriser les échanges ? N'est-on pas encore, même inconsciemment, trop souvent dans le schéma d'un enseignement descendant où le professeur explique et dispense le savoir ? Les échanges avec les élèves ne relèvent-ils pas trop souvent du remplissage de « texte oral à trous », en d'autres termes, n'attend-on pas surtout la réponse exacte qui va permettre de suivre le déroulement de la séance tel qu'il a été prévu alors qu'il faudrait inciter l'élève à expliciter verbalement son raisonnement ce qui sous-entend qu'on lui en laisse le temps ?

► Quelques éléments de réponse

•A propos de la résolution d'un problème

Ex. *Le client d'une boulangerie achète trois croissants valant chacun 0,75 € et des pains au chocolat valant chacun 1,10 €. Il paie au total 7,75 €. Déterminer le nombre **P** de pains au chocolat achetés.*

a. Les consignes

- Se construire une représentation mentale de la situation présentée
- Mobiliser ses connaissances sur le monde pour se représenter les situations
- Mobiliser les méthodes mathématiques exigées pour la résolution
- Identifier les relations entre les données qui ne sont pas explicitées par le texte
- Se confronter à des mots de vocabulaire qui ne font pas partie du registre courant
 - Laisser un temps suffisant pour la lecture, l'appropriation du texte
 - Utiliser un dictionnaire
 - Expliciter les mots de vocabulaire, les consignes
 - Rédiger un lexique des consignes les plus courantes
 - Repérer les différents éléments liés à la construction des phrases (sujet, verbe , ...)
 - Apprendre aux élèves à décoder un énoncé : dégager la problématique, repérer les consignes,
 - Faire reformuler et s'assurer de la compréhension du groupe
 - Enrichir le vocabulaire en exigeant l'apprentissage d'un vocabulaire précis pour chaque leçon

b. La communication orale

- Amener les élèves à reformuler le problème avec leurs propres mots. C'est l'occasion de corriger les erreurs de français commises et d'explicitier le vocabulaire inconnu.
- Solliciter un maximum d'élèves.
- Demander aux élèves de justifier leurs réponses.
- Faire valider les réponses données par les élèves avant d'intervenir.

c. La communication écrite

Il est souhaitable de prévoir les modalités de présentation des résultats et les démarches utilisées. On peut, par exemple, structurer les réponses en demandant à l'élève de:

- Repérer les données
- Préciser ce que l'on cherche
- Rédiger une phrase pour relier les différentes étapes du calcul
- Conclure par une autre phrase qui pourra être évaluée (vocabulaire, orthographe...)

► **Pour aller plus loin ...**

Un groupe de professeurs de Maths-Sciences s'est penché sur la question et propose des pistes de réflexion sur ce thème, à partir de situations vécues, dans un dossier téléchargeable sur le site disciplinaire Maths-Sciences.

8. En enseignement professionnel

► **Un constat**

En enseignement professionnel et pour une insertion réussie dans la vie active, les élèves et les apprentis doivent aussi savoir bien parler, bien lire et bien écrire ! Or, beaucoup parmi eux ont toujours eu de grandes difficultés au niveau du langage. Cela est certainement dû à trop d'échecs dans leur parcours scolaire et il est possible que cela s'aggrave par la suite les conduisant progressivement sur la voie de l'illettrisme.

Nous sommes pourtant responsables de ces jeunes et nous devons leur apporter, impérativement mais aussi efficacement, notre soutien.

En formation pour obtenir un CAP, un BEP et/ou un Baccalauréat professionnel, ils ont la possibilité à l'issue de chacun des cycles, de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre leur cursus.

A chacun de ces niveaux, dans les milieux de l'industrie ou du bâtiment, tous ces jeunes doivent maîtriser le langage technique approprié à leur spécialité, tant à l'écrit qu'à l'oral. Mais comment les y préparer ?

► **Lire, en enseignement professionnel, c'est être capable de comprendre et d'utiliser :**

- des modes opératoires pour exécuter des tâches ...
- des notices d'utilisation de machine ou d'installation de systèmes sous la forme de textes, de schémas ...
- des plans en deux ou trois dimensions pour fabriquer tel ou tel objet ...
- des images pour se représenter des gestes, des outils, des situations propres à l'exercice des métiers ...
- des consignes de sécurité ...
- des fiches techniques de produit ...
- de la documentation sur des entreprises sous la forme de fiches, d'articles, d'organigramme ...
- de la documentation juridique pour connaître ses droits et ses devoirs comme des contrats d'apprentissage ou des contrats de travail, des conventions collectives etc.

Certains documents emploient un lexique professionnel et demandent des modes de lecture particuliers qu'il convient d'expliquer aux élèves et, tout particulièrement, à ceux qui sont en difficultés.

► **Écrire, en enseignement professionnel, c'est être capable de rédiger :**

- des curriculum vitae,

- des lettres personnelles de motivation, des demandes ou des réclamations plus officielles,
- des descriptifs simples des travaux effectués ou à effectuer,
- des demandes d'achat auprès de fournisseurs pour des matériaux ou du matériel,
- des relevés des attentes du client pour les transmettre aux personnes habilitées de l'entreprise,
- des comptes-rendus d'expériences professionnelles réalisées lors de Périodes de Formation en Entreprise,
- des présentations d'entreprises, de services, de postes de travail,
- des évaluations sur la formation et/ou le travail effectué etc.

Là encore, certains écrits utilisent des modes de présentation particuliers, emploient des expressions spécifiques. Il faut être capable de les expliciter.

► Parler, en enseignement professionnel, c'est être capable de :

- se présenter personnellement et professionnellement pour un entretien en vue d'un stage ou d'une embauche,
- présenter une entreprise, un service, un poste de travail,
- expliquer le fonctionnement d'un outil, d'une machine,
- expliquer des tâches professionnelles avec des termes techniques appropriés,
- échanger avec des clients, des fournisseurs,
- transmettre un savoir ou un savoir-faire,
- évaluer sa formation et ses expériences professionnelles,
- défendre un point de vue sur différentes méthodes de travail, des nouvelles techniques etc.
- défendre ses droits conformément à la législation du travail, etc.

► Quelques suggestions de démarches pour aider les élèves les plus en difficultés :

● pour la lecture

- S'assurer que le lexique « scolaire » et « professionnel » est maîtrisé. Dans le cas contraire, écrire les mots au tableau, les expliquer et les faire réemployer par les élèves.
- Privilégier les images (photographies, schémas, dessins) qui mettent en situation l'élève avec un mode opératoire clair et précis.
- S'appuyer éventuellement sur des documents audiovisuels pour décrire les outils et les machines, expliquer les gestes, représenter la tâche dans une situation professionnelle.
- Réaliser, lorsque c'est possible, des diaporamas pour favoriser la compréhension et la participation des élèves.

● pour l'oral

- Faire reformuler oralement ce que les élèves ont compris.
- Demander à un binôme de préparer la synthèse d'un cours précédent ou un exposé sur un thème choisi et venir le présenter à la séance suivante devant leurs camarades.
- Proposer des comptes-rendus oraux de stages ou d'expériences professionnelles.
- Confronter ces observations et proposer une synthèse adaptée à la consigne.

- Faire des jeux de rôle mettant en situation, pour exemples : un travailleur expérimenté avec un apprenti qui lui apprend une tâche, un patron face à son employé dans un contexte tendu, un recruteur face à un jeune en recherche d'emploi, etc.

● pour l'écrit

- Éviter de faire compléter des documents à trous peu propices à la réflexion mais entraîner les élèves à la rédaction de phrases.
- Préférer la rédaction de textes spontanés décrivant une observation ou proposant une solution à un problème.
- Rédiger un court résumé qui reprend les points essentiels du cours et demander de le copier. La prise de notes d'un ou plusieurs paragraphes doit rester limitée car elle est chronophage et peu adaptée aux capacités des jeunes.
- Demander aux élèves régulièrement la rédaction de petits comptes rendus de leurs activités
- Utiliser le plus souvent possible les moyens informatiques liés au métier que l'élève apprend.
- Exiger une bonne tenue du classeur, un sommaire avec des parties bien distinctes pour une recherche plus aisée des informations acquises.
- Proposer une correction complète et parfaite de leurs contrôles seulement si cela est utile.

► Deux exemples pratiques

● Première situation.

Au cours d'une séance pratique en atelier de peinture en bâtiment (CAP Peintre et Applicateur de Revêtement).

Lors du lancement d'un exercice d'enduisage, après la démonstration du professeur, les élèves sont devant le tableau mobile et participent à la rédaction du mode opératoire.

L'élève qui est en difficulté essaye de participer mais n'arrive pas à formuler des phrases cohérentes. Il répond par le verbe d'action censé être le nom de la tâche à citer. Ce verbe, même s'il est prononcé correctement, ne s'insère pas dans une phrase recréant le contexte du mode opératoire.

→ Piste de remédiation

A la demande du professeur, l'élève écrit le verbe d'action, puis le nom de l'outil permettant de réaliser la tâche, l'outil étant dans le même temps montré et manipulé.

L'élève écrit enfin une phrase mettant en scène une personne, le verbe et l'outil.

→ Exemple

Enduire *la lame à enduire*



*le peintre enduit le mur
avec la lame à enduire*



● Deuxième situation

Durant une évaluation écrite : des questions suivies de choix de réponses à cocher (un QCM classique).

L'élève coche plus ou moins au hasard car il ne veut pas perdre de temps. Son évaluation sur ses connaissances technologiques se transforme « au mieux » en une évaluation de compréhension sur un texte !

→ **Piste de remédiation**

Privilégier des évaluations où les élèves devront formuler une phrase courte pour répondre aux questions, en associant un extrait de lexique, des photos, un exemple. Mettre en évidence le questionnement, qui doit être contextualisé, concis et univoque.

→ **Exemple d'une définition du lexique :**

Meuleuse : Machine portable permettant de ragréer ou lisser les soudures



DES REPERES POUR LE DIAGNOSTIC ET LA FORMATION

Lorsque les élèves ou apprentis sont accueillis en Seconde professionnelle de CAP, BEP ou Bac Pro 3 ans, ils ne sont pas vierges de tout passé scolaire ! Si leurs parcours sont différents, ils ont été déjà confrontés à des évaluations. La conception de ces épreuves et leurs résultats peuvent donner à l'enseignant des renseignements bien utiles pour diagnostiquer leurs difficultés et construire une progressivité dans leurs apprentissages.

10. Le Diplôme Initial de Langue Française*

► Les objectifs

Le DILF* est le premier diplôme officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, validant le premier niveau de maîtrise du français du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe. Il est destiné à des jeunes ou des adultes étrangers de pays non-francophones destinés à s'installer en France.

► Les épreuves

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100.

Note minimale requise pour les épreuves orales : 35/70.

Épreuves	Durée en minutes	Note sur
Compréhension orale - comprendre une annonce publique ; - comprendre une indication simple ; - comprendre des instructions simples ; - comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure.	25	35
Compréhension écrite - identifier la signalétique ; - comprendre des instructions simples ; - comprendre des informations de base ; - comprendre des informations chiffrées ; - reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples.	25	15
Production orale 1. Entretien avec le jury. 2. Activités d'expression : - demander et donner un prix ; - présenter des personnes ou décrire des lieux ; - exprimer un besoin ou demander un rendez-vous ; - indiquer la nature d'un problème de santé.	10	35
Production écrite : - recopier une adresse, un numéro de téléphone ; - noter un numéro, un prix, une date ; - compléter un formulaire ; - laisser un message simple.	15	15
TOTAL	75	100

11. Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*

► Les objectifs

Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage/Enseignement des langues (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

Il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Il développe des niveaux communs de référence (de A1 à C2) classés, du point de vue du locuteur, dans trois domaines de compétences déclinés en cinq capacités :

- COMPRENDRE : écouter, lire
- PARLER : prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu
- ECRIRE

Ces activités de communication langagière peuvent relever de :

- la réception : écouter, lire
- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction : prendre part à une conversation
- la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)

L'expression d'*activité de communication langagière*, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du Cadre européen commun de référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ainsi parlera-t-on désormais de « groupes d'activité de communication langagière » au lieu de « groupes de compétence ». Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales : compétences socio-linguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (tout ce qu'il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement, voir à ce sujet les nouveaux programmes de collège).

► **Un exemple : la capacité « Lire » de A1 à C2**

A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple, des annonces, des affiches ou des catalogues.</i>	<i>Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires. Je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.</i>	<i>Je peux comprendre des textes rédigés dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.</i>	<i>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquelles les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire ou en prose.</i>	<i>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</i>	<i>Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple, un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</i>

► **L'intérêt du CECRL**

Même si ce document a été conçu pour l'apprentissage des langues étrangères, les repères qu'il propose en termes d'activités langagières sont tout à fait transférables dans l'enseignement du Français Langue Seconde, voire du Français Langue Maternelle pour les élèves en difficultés.

Associé aux grilles de référence du socle commun (voir pages suivantes), ce document permet aux enseignants, en fonction des capacités de leurs élèves, de choisir des supports de lecture et des activités d'écriture ou d'oral adaptés et de construire ainsi une progressivité dans leurs apprentissages

12. Un livret de compétences SEGPA/ EREA en français

Comité de pilotage du 22 avril 2005

LIVRET DE COMPÉTENCES SEGPA- EREA DOMAINE DU FRANÇAIS

		Cycle d'adaptation	Cycle central		Cycle d'orientation	
Compétences		6 ^{ème} nc	5 ^{ème} nc	4 ^{ème} nc	3 ^{ème} nc	
Communiquer oralement	S'exprimer de manière audible et compréhensible.					
	Prendre la parole de façon adaptée et à bon escient.					
	Utiliser le niveau de langue adapté à une situation de communication (vocabulaire et syntaxe appropriés).					
	Justifier son opinion.					
	Rendre compte oralement d'un événement ou d'un film ou d'un texte, d'une recherche documentaire...					
	Restituer un texte littéraire, poétique, théâtral ou un document par la lecture à haute voix.					
	Prendre en compte la parole des autres.					
	Participer à un dialogue en respectant la situation de communication.					
S'informer / Se documenter	Se poser les questions qui orientent la recherche.					
	Utiliser les repères organisationnels d'un lieu (CBI, CIO, exposition, salon...)					
	Selon un seul critère	Sélectionner des documents				
		Sélectionner des informations				
		Classer des documents				
		Classer des informations				
	Selon deux ou trois critères	Sélectionner des documents				
		Sélectionner des informations				
		Classer des documents				
		Classer des informations				
	Rechercher une information auprès d'une personne					
	Rechercher une information à partir d'un support écrit					
Rechercher une information à partir d'un support audiovisuel						
Rechercher une information à partir d'un support informatique						
Utiliser les usuels qui orientent la recherche						
Comprendre un message écrit	Saisir le sens global d'une image ou d'un texte					
	Repérer les éléments essentiels à la construction du sens :	Situation				
		Faits et idées				
		Indicateurs spatio-temporels				
	Identifier le thème d'un texte ou d'une image					
	Identifier l'organisation des différents types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif)					
	Identifier les différents genres de texte.					
	Comprendre une consigne écrite					
	Imaginer une suite cohérente à un texte					
	Rendre compte de la compréhension d'un texte au moyen d'un écrit ou d'un dessin ou d'un mime...					
Réaliser un message écrit	Identifier la finalité du message à produire (informer, créer, argumenter, solliciter, réaliser...)					
	Produire un discours de type narratif, descriptif, argumentatif, explicatif.					
	Rédiger une lettre.					

► L'intérêt du livret

Le document ci-contre a été réalisé en 2005 par un groupe de travail de l'Inspection Académique des Yvelines.

Accompagnant les élèves au cours de leur quatre années de formation en SEGPA, le livret propose des critères d'évaluation en lecture/écriture tout à fait transférables pour les jeunes de la voie professionnelle.

13. Le Certificat de Formation Générale

► Les objectifs

Le CFG est le premier diplôme de Niveau VI délivré par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Il valide des acquis dans des domaines de connaissances générales en français, en mathématiques, en Vie Sociale et Professionnelle.

L'évaluation des candidats s'effectue à partir des programmes et référentiels des certificats d'aptitude professionnelle (CAP).

Le diplôme a en effet pour but d'inciter les candidats qui l'obtiennent à acquérir un diplôme professionnel de niveau V.

► Les candidats

- Des élèves de troisième d'insertion et de troisième des enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA de collège et EREA) ;
- Des jeunes de 16-25 ans ou des adultes ayant suivi une action de formation en alternance dans un dispositif d'insertion sociale et professionnelle ou une formation continue.

► Les modalités d'attribution

- **pour les élèves de troisième d'insertion et de quatrième année des SEGPA et des EREA** : un contrôle en cours de formation en français et mathématiques et une épreuve orale de 20 minutes (entretien à partir du dossier élaboré à l'issue du stage en entreprise et éventuellement d'un dossier facultatif).
- **pour les jeunes et adultes ayant bénéficié d'actions de formation en alternance** : un entretien de 30 minutes à partir du dossier élaboré au cours de la formation.
- **pour les candidats individuels** : deux épreuves écrites de 1 heure en français et mathématiques et une épreuve orale de 20 minutes.

Des sujets d'épreuve sont consultables sur Internet.

14. Le socle commun de connaissances et de compétences

► Le texte officiel : décret du 11 juillet 2006

● Les objectifs

« L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École a arrêté le principe que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

● Les sept compétences

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

● Les modalités d'acquisition

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle. Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

► Les grilles de référence

Des grilles de référence sont mises à la disposition des enseignants pour les aider à concevoir les évaluations nécessaires qui leur permettront de renseigner le livret de chaque élève.

Afin de mettre en évidence la progression dans l'acquisition des grandes compétences du socle commun, ces grilles présentent les connaissances et les capacités attendues pour chacun des cycles concernés de la scolarité obligatoire.

Des indications sont proposées pour l'évaluation. Il s'agit de repères qui ne doivent pas être mis en oeuvre de manière exhaustive mais seulement servir aux équipes pédagogiques pour concevoir les outils qui seront adaptés à leurs élèves.

► Le livret de compétences

Le livret de connaissances et de compétences suit l'élève de l'école primaire (CE1) jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il enregistre la validation progressive de chacune des sept grandes compétences du socle commun de connaissances et de compétences à chacun des trois paliers définis par le décret n°2007-860 du 14 mai 2007.

Le livret inclut également les attestations suivantes :

- les premier et deuxième niveaux de sécurité routière ;
- le certificat de compétences de citoyen de sécurité civile "prévention et secours civiques de niveau 1" ;
- le brevet informatique et internet (B2i) pour les niveaux "école" et "collège" ;
- les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères.
- Le livret de connaissances et de compétences sera renseigné au collège et au lycée professionnel, après consultation de l'équipe pédagogique de la classe, par le professeur principal, et dans les sections d'enseignement général et professionnel adaptées par l'enseignant de référence de chaque division.

DES PROPOSITIONS DE DEMARCHES ET DE DISPOSITIFS

15. Les évaluations diagnostiques

► Un constat

Avant de mettre en place une quelconque évaluation, il semble important de discuter avec les collègues d'enseignement général et surtout professionnel. Ces derniers sont généralement les premiers à détecter des élèves en grandes difficultés. Ensuite les fiches de renseignements remplies par les élèves eux-mêmes sont très intéressantes : elles sont souvent le premier contact avec l'écrit. On y repère ainsi les difficultés de compréhension de consignes (pourtant assez simples car brèves) et d'expression (écriture, phrases simples et vocabulaire). L'évaluation diagnostique, enfin, permet de confirmer les élèves déjà repérés et surtout d'opérer une première classification entre les élèves relevant éventuellement du Français Langue Seconde et les élèves de langue maternelle mais en très grandes difficultés. Cette évaluation aidera aussi le professeur de français dans son enseignement, lui permettant d'adapter contenus et démarches aux difficultés identifiées

La fiche ci-contre a été élaborée à partir du Socle commun de connaissances et de compétences ainsi que du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et notamment en prenant en compte le niveau A, ce niveau étant lui-même subdivisé en niveau introductif (A1) et intermédiaire (A2).

► Les objectifs et le public visé

L'évaluation diagnostique vise à repérer les acquis et les difficultés langagières à partir d'exercices ciblés sur les 4 compétences de la maîtrise de la langue. Elle s'adresse aux élèves entrants au lycée professionnel et aux apprentis.

► La méthodologie

- Opérer des choix parmi les types d'exercices proposés dans chaque compétence.
- Fixer un temps limité pour chaque exercice et durant l'évaluation. L'enseignant qui fait passer l'évaluation est le gardien du temps !
- Décider si les consignes et les textes supports sont lus par l'enseignant ou non aux élèves car cela peut influencer sur la compréhension. Cela peut être aussi révélateur des acquis ou des difficultés.

► L'exploitation

- L'évaluation doit donner lieu à un bilan auprès des élèves afin qu'ils prennent conscience de leurs acquis et de leurs difficultés, ce qui permet à l'enseignant de contractualiser avec les élèves.
- L'évaluation doit permettre à l'enseignant d'organiser sa progression et ses groupes pour l'aide individualisée, voire d'autres dispositifs.
- L'évaluation peut-être refaite à la fin de l'année afin d'observer la progression des élèves.

► Un exemple pour la conception d'une évaluation

PRODUCTION ECRITE	
Types d'exercices	Capacités évaluées : l'élève est capable de :
Copier un texte bref sans erreur	<ul style="list-style-type: none"> - écrire dans une écriture cursive lisible, avec une graphie correcte ; - respecter l'orthographe et la ponctuation.
Écrire un texte court (4-5 lignes) sous la dictée qui concerne la vie quotidienne.	<ul style="list-style-type: none"> • en orthographe : <ul style="list-style-type: none"> - respecter la segmentation des mots ; - respecter les caractéristiques phonétiques du codage ; - respecter l'orthographe des mots simples (articles, prépositions...) - respecter l'orthographe du lexique courant. • en grammaire : <ul style="list-style-type: none"> - respecter la ponctuation indiquée ; - respecter les accords sujet-verbe ; - respecter les accords du groupe nominal ; - respecter les terminaisons des verbes.
Rédiger un texte bref (carte postale ou lettre)	<ul style="list-style-type: none"> • par rapport à la consigne : <ul style="list-style-type: none"> - produire un texte en adéquation avec la situation demandée. • par rapport à la correction sociolinguistique : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser une formule d'appel et de salutation ; - s'adapter au registre demandée (tu/vous). • par rapport à la syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> - écrire des phrases simples et cohérentes ; - utiliser un lexique du quotidien et bien l'orthographier.

COMPREHENSION ECRITE	
Types d'exercices	Capacités évaluées : l'élève est capable de :
Associer une image à un mot présent dans une liste de mots	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre un lexique simple
Chercher des informations précises dans un texte simple et concret (articles, notices...)	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre l'information à chercher ; - identifier et isoler dans le texte l'information pertinente demandée.
Dégager les idées essentielles d'un texte court (littéraire ou documentaire)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sujet d'un texte afin de choisir un titre pertinent parmi plusieurs titres proposés ; - Réutiliser des mots ou des expressions du texte pour répondre à des questions simples et rédiger une réponse.

► COMPREHENSION ORALE	
Type d'exercice	Capacités évaluées : l'élève est capable de :
Écouter un court enregistrement sonore (2min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'essentiel d'un bref message enregistré. - Retrouver la bonne réponse parmi une liste de propositions.
Écouter une	

conversation entre plusieurs personnes (thème : vie quotidienne, loisirs...)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différents locuteurs et thème - Reformuler les arguments énoncés.
--	---

PRODUCTION ORALE	
Type d'exercice	Capacités évaluées : l'élève est capable de :
Lire un texte court à haute voix.	- Identifier rapidement les mots outils les plus fréquents et les mots usuels. - Se servir de ses connaissances sur les graphèmes et les phonèmes pour déchiffrer.
Décrire une photographie (P.O. avec support)	- Formuler la description par des phrases complètes (sujet-verbe-complément) - Employer un lexique simple et usuel.
Simuler un entretien avec un recruteur (P.O. sans support)	- Répondre à des questions. - Expliquer son opinion, ses projets et ses actes avec simplicité.

► **Un exemple de réalisation concrète**

SOMMAIRE	
Exercice 1 : choisir la bonne orthographe des mots.....	p.1
Exercice 2 : choisir les mots appropriés	p.2
Exercice 3 : faire une courte dictée	p.3
Exercice 4 : dessiner des éléments d'un texte.....	p.4
Exercice 5 : chercher des informations dans un texte.....	p.5
Exercice 6 : comprendre le sens global d'un texte.....	p.7
Exercice 7 : écrire une carte postale.....	p. 9

16. Les entretiens d'explicitation

Cet article veut, après avoir défini dans ses grands traits l'entretien d'explicitation et les postures du guidant, contribuer à montrer son utilisation possible dans le champ de la formation et de la remédiation.

► Définition

Parmi différentes techniques d'entretien, la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action non seulement matérielle, mais aussi mentale. Pierre Vermersch¹ en donne la définition suivante : « *l'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée* ».

► Ses caractéristiques

- Il vise à installer l'acteur dans une position de parole particulière où il sera plus tourné vers son « univers intérieur » en faisant appel à sa mémoire concrète.
- C'est une technique de questionnement qui vise à la prise de conscience : elle s'oppose à l'explication en supprimant la question du pourquoi pour aller vers le comment du vécu de l'action
- Les aspects procéduraux de l'action présupposent que soient identifiés et écartés les verbalisations relevant des informations satellites (contexte, intentionnel, émotionnel, et jugements)

● L'accompagnement du guidant

Le guidant doit identifier les informations, encourager la verbalisation en cours, relancer, focaliser, élucider, réguler, éviter d'induire les réponses. Avant tout il s'agit pour l'accompagnateur d'établir la communication, de se mettre en rapport avec l'autre et se synchroniser avec lui, en portant attention au rythme et au ton de la voix, à la gestualité, en adoptant une attitude d'écoute non seulement verbale, mais aussi sensorielle (gestes, silences, mouvement des yeux.)

Un contrat de communication est mis en place dès le début de l'entretien, il a une fonction éthique car il permet de vérifier l'accord du sujet et de respecter les limites qu'il souhaite poser.

Même si une formation est indispensable pour pratiquer un « authentique » entretien d'explicitation, certaines de ses démarches peuvent être reprises par les enseignants en classe.

● Les usages de l'entretien d'explicitation avec les élèves en difficultés

a. Les objectifs

- Faire prendre conscience à l'élève de ses manières de travailler, d'apprendre.
- Installer une autre attitude de l'élève face à la relation d'aide avec le passage du pourquoi accusateur au comment dynamisant.
- Donner à l'élève les moyens de se percevoir comme sujet à partir de la reconnaissance et de la mobilisation de sa pensée privée.
- Le rendre acteur de ses apprentissages.

1

b. Quelques domaines possibles à explorer

La motivation L'appétence	- L'élève a-t-il conscience de ses difficultés ? - Sait-il les expliquer ? - Quels sont ses goûts ? - A-t-il envie d'apprendre ? - Aime-t-il aller au lycée ?
L'autonomie	- Pense-t-il être capable de travailler seul ? - A-t-il envie d'avoir des responsabilités ? - Travaille-t-il à la maison ?
La confiance La maîtrise de soi	- Que pense-t-il de son comportement en classe ? - Pense-t-il être attentif, participant ou distrait, bavard, incapable d'écouter ?
Le rapport aux savoirs	- Proposer à l'élève à partir de quelques exercices réussis, échoués ou sans réponse dans une discipline, un questionnement permettant d'explicitier les procédures, les démarches.

c. Quelques questions possibles après les évaluations diagnostiques :

- Que pense l'élève de ces évaluations ?
- Comment les a-t-il trouvées ? Agréables, désagréables, fatigantes, longues ou pas, faciles, difficiles ? (Le faire raconter)
- Qu'est-ce qu'il a su faire le mieux ? le moins ?
- À son avis, à quoi vont servir ces évaluations ?
- Aimerais-tu une aide ? Pourquoi ?
- Qui pourrait l'aider ?

Remarques

Il faut éviter d'induire les réponses et accepter les silences.

Il est possible d'adapter le questionnement en classe complète à partir de l'entretien d'explicitation.

Un élève répond alors à partir d'une tâche spécifiée en présence de tous les autres.

Le statut de l'erreur change, elle n'est plus considérée comme une faute, les élèves travaillent différemment, progressent dans la compréhension et se mettent à réfléchir là où ils recopiaient.

► **Pour conclure**

Partir du vécu de l'action permet à certains élèves de dépasser l'échec dans lesquels ils s'installent.

Le questionnement permet à l'enseignant de comprendre le fonctionnement de l'élève face à la tâche en situation de réussite ou de difficulté et de repérer les différents niveaux des difficultés rencontrées.

Cette identification des différents niveaux permettra alors de déterminer la réponse pédagogique à proposer à l'élève.

17. La pédagogie différenciée et l'aide individualisée

► Qu'est ce que la pédagogie différenciée ?

Une définition de la pédagogie différenciée a été donnée en 1980 par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale : « *[La pédagogie différenciée] est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes les objectifs communs ou en partie communs* ».

En résumé, la pédagogie différenciée est une démarche qui, en variant les méthodes et les approches pédagogiques pour s'adapter à toutes les formes de différences entre élèves, a pour but de permettre à chaque élève :

- d'atteindre les objectifs minimaux nécessaires à la formation dans chaque discipline ;
- de progresser quelque soit son niveau de départ (les élèves les plus avancés comme les plus en difficulté doivent pouvoir progresser !)

Ainsi, pour Jean Pierre Astolfi, différencier la pédagogie, c'est varier les méthodes pédagogiques dans l'année et à l'intérieur d'une séance, que ce soit pour faire acquérir aux élèves des savoir-faire ou des notions.

► Différenciation successive et différenciation simultanée

- La différenciation successive consiste à alterner dans la même séance, différents outils et différentes situations d'apprentissage. Concrètement, le professeur alterne les supports (manuels, carte murale, transparent, TICE, vidéo, TNI, ...) et les méthodes pédagogiques employées (cours dialogué, exposé, travail en autonomie, travail en groupe, au CDI, activités expérimentales, situations-problèmes, ...) au cours d'une même séance. La plupart des enseignants appliquent cette méthode au moins à l'échelle de l'année scolaire.

- La différenciation simultanée consiste à proposer aux élèves des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs besoins. Il s'agit donc, soit d'atteindre les mêmes objectifs mais par des chemins différents, soit de poursuivre des objectifs différents.

► Des exemples

- Les élèves réalisent des exercices qui leur sont demandés à des vitesses différentes et avec des niveaux d'exigences variables.
- On propose, pour une même activité, des formulations de questions différentes car c'est souvent la compréhension de ces questions qui est le premier obstacle pour un élève en difficulté.
- Les élèves travaillent sur les mêmes contenus à partir de documents différents, variés dans leur complexité.

► **L'aide individualisée**

« L'aide individualisée est apportée à des élèves, constitués en petits groupes (huit élèves au maximum), qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou présentent des lacunes plus profondes que l'enseignement [...] ne peut résoudre ». (BO n° 25 du 24 juin 1999)

Elle a aussi pour objectifs de « redonner confiance aux élèves / leur offrir la possibilité de s'interroger sur leurs difficultés / acquérir peu à peu une autonomie et de nouvelles compétences pour rentrer dans la logique du travail qui leur est demandé ».

Le BO n°21 du 27 mai 1999 affirme surtout ce que l'aide individualisée n'est pas : « ni une répétition du cours, ni une étude surveillée ».

Si elle permet une entrée disciplinaire, l'aide individualisée doit aussi être une démarche pédagogique qui touche le mode de fonctionnement de l'élève (l'amener à s'interroger par exemple sur le sens des difficultés qu'il rencontre).

On peut donc dire qu'il ne s'agit de refaire les mêmes exercices pour vaincre la difficulté mais d'une nouvelle approche du travail scolaire.

► **Les pistes pédagogiques en aide individualisée**

Le point important est de faire s'exprimer l'élève sur ses difficultés, ses besoins, ses attentes et les représentations qu'il en a. Il s'agit, pour l'enseignant non seulement d'avoir en tête les objectifs de sa discipline et en réserve des pratiques formatives à proposer, mais surtout d'arriver l'esprit libre, ouvert et disponible.

Une fois l'élève convaincu qu'il peut profiter de cette aide, il faut mettre en place une pédagogie du contrat avec des objectifs mesurés et des activités appropriées.

- En français : la finalité de l'aide individualisée est de faire acquérir aux élèves une meilleure maîtrise de la langue, nécessaire à la compréhension des différents contenus disciplinaires.

- En mathématiques : l'aide est d'abord consacrée à faire prendre conscience aux élèves de la nature de leurs difficultés et à leur donner les moyens de remédier à certaines lacunes.

► **Des exemples**

- En mathématiques, à partir d'un énoncé de problème, demander aux élèves d'explicitier avec leurs propres mots ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas dans une consigne.

- En français, à partir d'un repérage préalable des erreurs les plus fréquentes, dictée d'un texte adapté. Les élèves proposent au groupe leur version. Dans l'échange qui suit, chacun est amené à expliciter les règles orthographiques ou grammaticales qu'il a appliquées.

18. Les méthodes du FLS et les groupes soutien inter-classes

► Le point – simplifié - sur la terminologie employée

- Le FLE, *Français Langue Étrangère*, concerne le français enseigné comme discipline dans un pays étranger (comme l'anglais, l'italien ...qui sont pour nous des langues étrangères).

- Le FLS recouvre principalement deux définitions :

- C'est le *Français Langue Seconde*, la langue 2 apprise après la langue maternelle (langue 1). Cette distinction a été faite pour répondre à la situation des immigrants et de leurs enfants : ils ont une langue maternelle et le français devient la langue 2,

- C'est le *français langue de scolarisation*. Cette définition est essentielle car elle montre bien la place du français dans tous les apprentissages scolaires : c'est le médium de toutes les disciplines.

Pour les enfants nouvellement arrivés en France, le FLS est la terminologie retenue dans le document d'accompagnement des programmes de 6^{ème} :

« *Le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues [...] L'objectif étant de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire et progressivement extra – scolaire.* »

► Quelques réflexions autour de l'enseignement du FLS

En début d'année, l'évaluation diagnostique est très importante pour pouvoir définir les besoins qui varient selon chaque apprenant et établir ainsi la progression.

La progression des apprentissages se base sur des séquences dans lesquelles sont développées les compétences de communication (orales et écrites), linguistiques et culturelles.

● Les compétences de communication

a. orales

- *Les activités de production* permettent de travailler sur l'intonation, le rythme, la prononciation ainsi que le réinvestissement des notions étudiées.

Les jeux de rôle sont pour cela très intéressants. Il s'agit de proposer à l'élève un scénario (en indiquant la situation, le lieu, le profil du personnage...) ; après un temps de préparation, il interprète son rôle avec d'autres élèves (ou le professeur) en respectant la situation et de l'intention de communication.

La simulation globale est proche du jeu de rôle mais elle s'inscrit dans la durée. Par exemple, en début d'année, les élèves créent un village ou un immeuble imaginaire : chacun y a un rôle, qu'il fait évoluer plus librement ; les interactions et les échanges peuvent être plus libres et plus complexes.

L'élève peut également être sollicité oralement pour donner son avis, raconter un événement, décrire...

Pendant la production orale de l'élève, chaque erreur ne doit pas être systématiquement corrigée, mais le professeur peut les reprendre ensuite avec lui.

- *Les activités de compréhension* peuvent se baser sur des documents authentiques (émissions de radio par exemple) ou ceux proposés par les manuels de FLE/FLS.

La compréhension peut se faire par différents exercices : QCM, questions fermées (vrai/faux), texte à compléter, mais aussi par des exercices de production orale (reformulation) ou écrites (questions ouvertes).

b. écrites :

La production écrite peut d'abord s'ancrer dans le concret, en rédigeant des textes liés à la vie courante (écrire une demande de rendez – vous dans le carnet de correspondance ou informer l'administration d'un changement d'adresse...). Des matrices peuvent être proposées également : l'élève produit un texte à partir d'un modèle (avec vocabulaire et structures grammaticales imposées).

Les supports de compréhension écrite doivent être bien adaptés au niveau de l'élève, afin qu'il puisse accéder au sens global du document ; un texte trop long, ou comprenant des mots et les tournures de phrases trop complexes peuvent le décourager. Le professeur peut lui-même réécrire le texte ou alors se tourner vers des collections adaptées (par exemple, des œuvres en français facile : de 500 à 1000 mots pour commencer). Les documents authentiques sont aussi très intéressants à exploiter avec les élèves (ex : dépliant de voyage, livre de recettes, notice d'appareil, ...).

● Les compétences linguistiques

Elles ne doivent pas être prépondérantes et le métalangage est indiqué, expliqué quand il est utile. L'élève s'approprie une partie des règles de façon empirique, par intuition, par imprégnation. Les structures grammaticales et les tâches de communication sont associées ; il faut éviter d'en faire une activité mécanique décontextualisée.

Au cours de son apprentissage, l'apprenant va s'appuyer sur sa langue maternelle (même si cela est inconscient) pour acquérir le français ; les erreurs commises du fait des interférences entre les deux langues sont très importantes à analyser avec lui et à expliciter : cela va lui permettre de prendre conscience du fonctionnement de la langue qu'il est en train d'acquérir et de dépasser certaines difficultés.

Le lexique

La maîtrise d'un lexique simple et d'usage fréquent (celui de la « vie quotidienne ») est essentielle pour que l'élève puisse devenir autonome, mais le lexique de son domaine professionnel l'est aussi (notamment pour les périodes de stages en entreprise). Le réemploi régulier des nouveaux mots rencontrés est à favoriser, soit à l'oral, soit à l'écrit.

► Des exemples d'exercices

● Exercices de reconstitution (ou puzzles) :

- **de phrase** : l'élève remet les mots dans l'ordre pour obtenir une phrase correcte syntaxiquement (majuscule, ponctuation en fin de phrase, identification du sujet et du verbe, association de l'article et du nom, etc...)

Exemple : cinéma au va avec Il copains. ses

- **de texte** : l'élève remet dans l'ordre un texte découpé en plusieurs éléments ; il en recherche la cohérence et la chronologie.

Exemples : texte court centré sur les marqueurs de temps et les temps des verbes (Hier / Il y a deux ans – aujourd'hui - demain / dans trois mois) ; texte littéraire plus long (pour retrouver les étapes du récit). Le recours au traitement de texte en mettant le document sous Word et l'utilisation du « copier – coller » est intéressante pour cela puisque l'élève reconstitue effectivement son texte et vérifie son hypothèse.

● Exercices de mise en relation

Il s'agit de faire correspondre des listes. Par exemple, pour travailler le lexique, il peut s'agir de relier deux propositions de sens proches.

● Exercices fondés sur des questionnaires

- à réponses fermées : vrai/ faux ; oui / non
- à choix multiples : La réponse à choisir va du mot à la phrase.

Ces questionnaires permettent de travailler sur la compréhension d'un document, sans recours à l'écrit de l'élève.

- à réponses ouvertes : l'élève rédige lui-même la réponse, avec ses propres mots.

● Exercices à trous

Il peut s'agir de phrases indépendantes ou d'un texte.

- Les exercices peuvent porter par exemple sur certains points grammaticaux ou lexicaux. La liste des éléments manquants peut être indiquée, selon le point abordé.
- Un document sonore peut être utilisé également (avec la transcription incomplète d'un dialogue).

● Exercices de réécriture

Il peut s'agir de modifier un texte par expansion. Par exemple, après avoir travaillé sur le description physique, l'élève réécrit le portrait proposé (simplifié) en ajoutant des détails sur la taille, la couleur des yeux, les cheveux, les vêtements...

L'utilisation du traitement de texte est intéressante pour modifier un texte par réduction : l'élève doit conserver un texte cohérent en supprimant certains compléments (il doit donc repérer ce qui est indispensable : sujet/verbe...)

● Exercices d'écriture

- par imitation, avec un modèle : cela est rassurant pour l'élève qui s'appuie sur des structures existantes.
- en binôme : c'est ludique et stimulant pour les élèves qui réfléchissent sur le contenu et la correction de la langue (par exemple, on peut leur demander de rédiger un dialogue lié à leur domaine professionnel).

19.L'utilisation des TIC ou des médias numériques

L'informatique et toutes les nouvelles techniques de communication sont devenues des éléments incontournables du monde contemporain. Pour les jeunes en grandes difficultés langagières, on doit se demander si l'informatique et le multimédia permettent une plus grande autonomie ou s'ils creusent un fossé supplémentaire, dans la mesure où ils nécessitent une lecture des textes et des images toujours plus rapide ?

► Pour des activités d'écriture

● Les logiciels de traitement de textes

a. Descriptif

Les ordinateurs sont équipés de suites bureautiques comprenant un logiciel de traitement de texte (*Word* de Microsoft, les solutions libres et gratuites *OpenOffice* et *Star Office*, etc.). Il permet à l'élève d'obtenir plus facilement une production écrite propre et bien présentée, éliminant de fait les maladroites de la main et des graphies parfois hésitantes.

b. Notre avis

Le traitement de texte apporte un nouveau statut à l'écrit. La nécessaire et fastidieuse correction du brouillon est simplifiée au gré de quelques couper/coller pour la restructuration du texte et d'un apprentissage progressif du correcteur orthographique, grammatical ainsi que du dictionnaire des synonymes, généralement intégrés au traitement de texte. Les polices de caractères, la typographie, le corps des lettres, les couleurs et les fonctions du logiciel (copier/coller, couper/insérer, déplacer) permettent de renouveler de nombreux travaux d'écriture.

c. Quelques exemples d'activités

- Écriture et réécriture en plusieurs jets en CAP pour l'épreuve de Français.
- Textes à trous plus ou moins guidés (utilisation du copier/coller avec des propositions établies par le professeur).
- Transformation d'un texte (adaptation d'une scène de roman au théâtre, pastiche...).
- Changement de mise en forme (création de paragraphes ou modification de leur ordre pour hiérarchiser les informations, rétablissement ou modification de caractères typographiques, de la ponctuation à partir d'un texte écrit au kilomètre...).
- Rétablissement de la cohérence orthographique, grammaticale et/ou syntaxique.
- Insertion d'éléments nouveaux (insertion de didascalies dans un texte théâtral).

Pour les élèves en grandes difficultés, on les aidera toutefois à maîtriser les diverses fonctions du traitement de textes en leur proposant une fiche-guide très simple.

● Les créateurs-visionneurs de diaporamas

a. Descriptif

Ces logiciels permettent de créer des diapositives liant à l'image du texte, du son et de la vidéo. Ils sont disponibles chez presque tous les éditeurs de suites bureautiques sous différents noms comme *Powerpoint* de Microsoft, *Impress* d'OpenOffice.

b. Notre avis

Leur caractère multimédia rend ces outils très attractifs pour les élèves en difficulté. Leur prise en main est assez rapide, intuitive, sans apprentissage prolongé.

Pour aller plus loin, la solution du logiciel *Didapages* offre des fonctions supplémentaires adaptées à un usage pédagogique. Il est particulièrement attractif car il se présente sous la forme d'un livre numérique (au format flash) interactif, entièrement paramétrable.

c. Quelques exemples d'activités

- Rédaction d'un texte à partir d'une suite d'images imposées,
- Création d'un support écrit pour accompagner une présentation orale (préparation à l'épreuve d'histoire-géographie en CAP),
- Décomposition des étapes de l'écriture grâce aux animations qui permettent de décomposer la consigne et ainsi d'accompagner l'élève,
- Avec *Didapages*, préparation de zones de texte remplies par les élèves ; individualisation des livres en créant des comptes pour chaque élève grâce au serveur dédié sur l'intranet du lycée.

● Les logiciels outils

a. Descriptif

Ces logiciels apportent une aide aux élèves. Ils ne sont pas associés à des exercices. Ce sont des dictionnaires électroniques ou en ligne par exemple, et aussi la version logicielle ou en ligne de *l'Atelier d'écriture*.

b. Notre avis

On ne les fait pas intervenir dans le cadre d'un entraînement mais directement *in situ*, dans le cadre d'une production écrite.

c. Quelques exemples d'activités

Aide directe à l'élève, au fur et à mesure de sa production écrite, en lui soufflant des idées pour éviter le syndrome de la page blanche, en adjoignant des aides en fonction du type de texte à produire, en lui proposant des listes de vocabulaire ou des rappels grammaticaux.

● L'écriture interactive

a. Descriptif

Les messageries électroniques et les blogs sont parmi les moyens de communication les plus utilisés par les adolescents. Les mails, de par leur parenté directe avec la forme de la lettre, sont des supports qui permettent, dans certaines situations, de motiver l'écriture. L'immédiateté de la réponse du destinataire est un élément de concrétisation de la situation de communication écrite. Avec une visée identique, le blog et ses contraintes d'écriture peut réactiver l'envie d'écrire au travers de l'expression de soi, de la découverte des réactions des lecteurs.

b. Quelques exemples d'activités

- Correspondance entre deux classes connaissant des conditions de vie différentes et où la curiosité, la volonté de découvrir l'autre peuvent être des prétextes à écrire,
- Publication d'un billet quotidien sur le blog de la classe
- Écriture d'un commentaire en réaction à la lecture d'un « post »
- Création d'un blog autour d'une thématique choisie par la classe (à l'occasion d'un événement sportif, culturel,...).

► Pour des activités de correction et de remédiation

● Les correcteurs orthographiques et grammaticaux

a. Descriptif

Beaucoup de traitements de texte possèdent un correcteur orthographique et grammatical intégré. Pour les autres, il est possible d'en associer un en ligne. Les besoins des utilisateurs se situent autour de quatre grands pôles d'aide à l'écriture : la correction de l'orthographe, de la syntaxe, un dictionnaire de synonymes, et l'amélioration du style.

b. Notre avis

L'usage du correcteur permet d'améliorer notablement un certain nombre d'écrits. Ils ne fonctionnent pas tous de façon identique : certains proposent des solutions à valider, d'autres ont recours à un rappel à la règle pour guider l'élève dans sa correction.

Il faut cependant se rendre à l'évidence, il ne peut pas résoudre un grand nombre d'erreurs. On retrouve des erreurs dues à l'homophonie, des problèmes d'accord liés à l'identification d'un substitut, de ponctuation incorrecte. Toutes ces faiblesses sont dues au fait que la machine ne peut pas s'appuyer sur la sémantique pour corriger.

Son utilisation nécessite que l'élève ait la possibilité d'évaluer la validité des propositions. S'il l'emploie sans réfléchir, il va ajouter des erreurs à son texte au lieu d'en enlever.

c. Quelques exemples d'activités

- Utilisation couplée avec le traitement de texte lors de l'écriture initiale,
- Emploi dans une phase de réécriture pour valider et préciser la nature de l'erreur soulignée par l'enseignant, afin de guider l'élève dans sa correction.

● Les logiciels de remédiation

a. Descriptif

Ils visent l'amélioration des compétences lexicales, syntaxiques et de compréhension de texte.

b. Notre avis

Ces logiciels ont des qualités : l'évaluation est immédiate, ils répètent inlassablement les consignes, et surtout, respectent le rythme propre à chaque élève en terme de concentration et de vitesse d'exécution. Ils permettent de mettre en place une pédagogie différenciée à partir d'une évaluation individuelle.

Il nous faut cependant apporter une nuance : les élèves rencontrent, dans la majorité des cas, des difficultés à réinvestir les « acquis numériques » en activités de lecture ou d'écriture dans un contexte global.

c. Quelques exemples d'activités

Lirebel Diagnostique permet d'établir un bilan en trois étapes sur les compétences de lecture au niveau du code, des outils de la langue, des capacités à mémoriser et à anticiper, de la compréhension et des stratégies mises en œuvre en fonction du projet de lecture.

► **Pour des activités de lecture et de recherches documentaires**

La recherche documentaire est une activité essentielle pour la constitution des dossiers en CAP. Si les élèves sont naturellement enthousiastes à l'idée de naviguer sur internet, ils se retrouvent souvent confrontés à un nombre impressionnant de références sans avoir la capacité de juger de la pertinence des sources. Cet usage doit donc être guidé par l'enseignant qui sélectionne au préalable les pages des sites à visiter et les présente sous la forme de liens précis.

► **CARNET D'ADRESSES**

<http://www.infovisual.info/> : Le Dictionnaire Visuel permet d'apprendre par l'image avec des planches thématiques. Il est différent d'une encyclopédie ou d'un dictionnaire en ligne traditionnel car les images remplacent les mots.

<http://dictionnaire.tv5.org> : Dictionnaire gratuit multifonction, il fournit des définitions simples, des synonymes, des tableaux de conjugaison, et des traductions vers l'anglais.

<http://bonpatron.com>: Correcteur en ligne. Reconnaissance orthographique à partir d'une saisie phonétique : le TLFi, lien sur <http://mapage.noos.fr/mp2> (ou logiciel)

<http://www.ecrire-online.com>: Aide à l'écriture en version logiciel ou version simplifiée en ligne, CDE4 Editions.

Logiciel Didapages à télécharger sur le site <http://www.fruitsdusavoir.org>

Logiciel de remédiation en lecture : Lirebel++**Diagnostic Pro 1**, Editions Chrysis.

Logiciel de remédiation en FLS : Lirebel Langue Seconde, Editions Chrysis.

Logiciel-outil en vocabulaire, grammaire et orthographe : Vocapro, Editions Chrysis.

20. Les partenariats avec des associations

► Un exemple de projet

Dans le cadre du projet « Réussite pour tous » financé par la Région Ile de France, le lycée polyvalent Ronceray à Bezons (Val d'Oise) bénéficie, depuis la rentrée 2004, d'un dispositif de soutien linguistique assuré par un partenaire extérieur. Les professeurs de l'établissement ont également mis en place un dispositif de remobilisation scolaire afin de répondre aux problèmes de l'absentéisme.

● Les objectifs

Cette plate-forme linguistique s'est donné trois buts fondamentaux :

- Permettre aux jeunes repérés en grandes difficultés de communiquer malgré tout avec leur environnement social et scolaire.
- Préparer et guider leur parcours scolaire ainsi que leur formation professionnelle.
- Leur apporter les codes sociaux et institutionnels qui faciliteront leur intégration dans notre société

● L'organisation générale

Public visé : des élèves de CAP et BEP (4 divisions) répartis selon deux typologies :

- des élèves ayant suivi une scolarité en France mais présentant de graves difficultés dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques.
- des primo-arrivants (rares) ainsi que des jeunes arrivés récemment en France et dont le milieu familial est non-francophone.

● Le choix des élèves

Au nombre de quinze environ, tous les élèves font l'objet d'une évaluation diagnostique mise en place la semaine de la rentrée basée sur les évaluations du DILF (plus objective qu'une proposition des équipes pédagogiques).

Parfois le partenaire extérieur met en place pour ces élèves « présélectionnés », un entretien individuel de situation ou de positionnement.

● Le fonctionnement pédagogique

- 6 heures hebdomadaires puis trois heures en 2006 et deux heures en 2007-2008.
- Les cours sont assurés dans le lycée pour éviter une stigmatisation de ces élèves et pour faciliter le suivi.
- Une demi-journée est banalisée (ou un créneau horaire) pour permettre aux élèves retenus de ne pas rater d'autres cours. Ainsi le mardi matin est-il consacré à des ateliers de remédiation en interne en mathématique et français : ateliers d'écriture, journal, expérimentation scientifique, méthodologie. (voir schéma p.)

● Le suivi des élèves

- Une fiche mensuelle est adressée à chaque élève concernant l'assiduité, le travail, les progrès mais il n'y figure aucune note.
- Un espace, dans le bulletin scolaire, est dédié aux appréciations des formateurs.

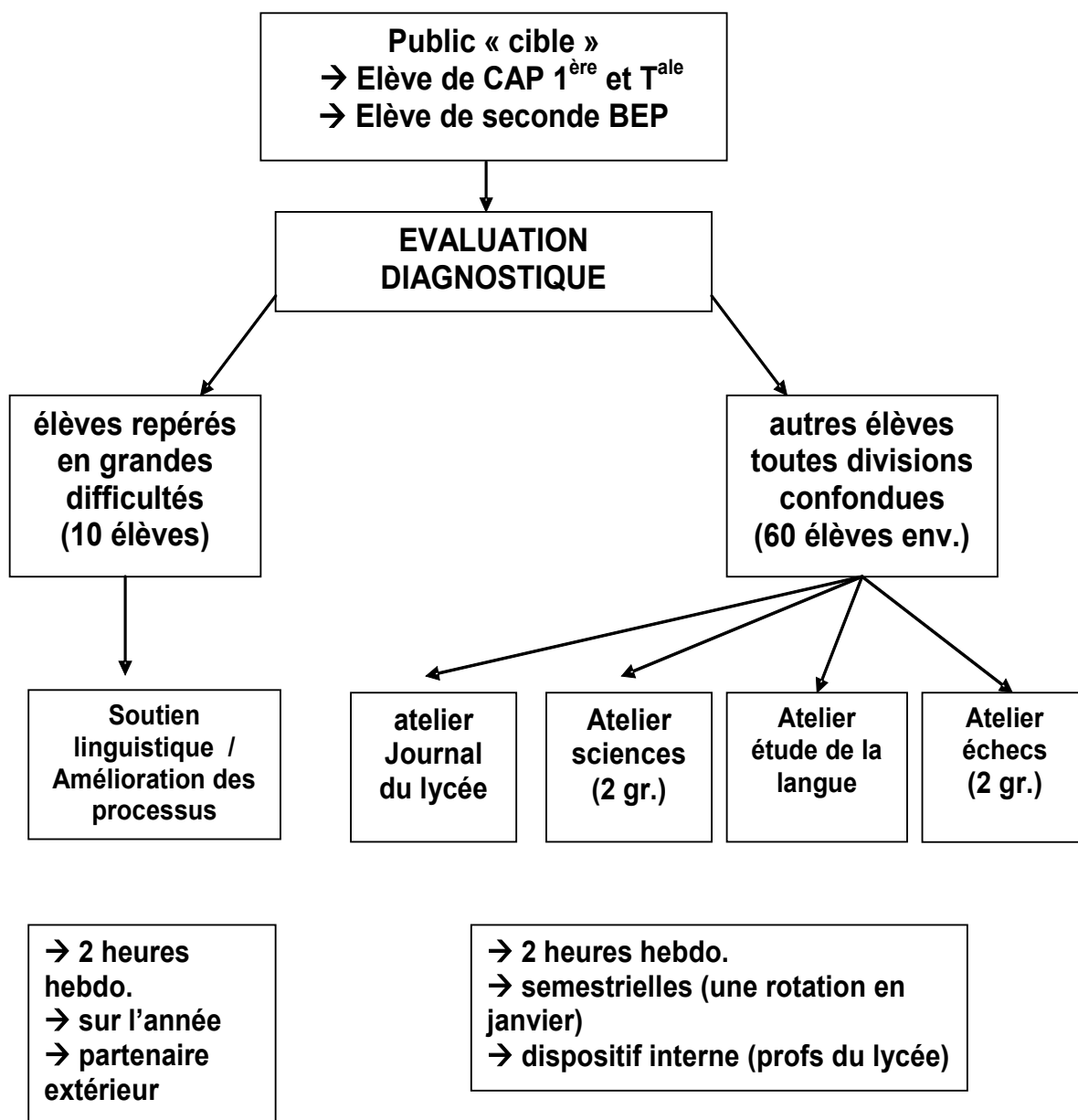
● **Les difficultés rencontrées**

- Dispositif mis en place sans concertation des équipes pédagogiques la première année.
- Manque d'investissement de certains enseignants (notamment les professeurs de professionnel).
- Réticence à voir un partenaire extérieur prendre en charge nos élèves (pour quoi faire ? comment ?).
- Concilier soutien et emploi du temps (les élèves devaient initialement rater des cours).
- Dispositif lourd à mettre en place et coûteux (banalisation des créneaux pour les ateliers de remédiation, besoin de professeurs en interne pour assurer les heures avec les autres élèves).
- Nécessité d'explicitier les démarches mises en œuvre durant ce soutien linguistique.
- Manque de motivation des élèves pas toujours conscients de leurs difficultés.
- Problème financier dû au manque de rentabilité (pas assez d'élèves pour le partenaire payé au nombre de stagiaires)
- Manque d'intégration du cours de soutien dans la formation initiale (manque de concertation entre adultes ?).
- Évaluation des apports de ce dispositif pour les élèves comme pour les équipes éducatives.

● **Les atouts d'un tel dispositif**

- Bénéficier d'**heures et de moyens financés par la région.**
- Possibilité offerte de réfléchir sur les besoins réels de nos élèves.
- Mettre à la disposition des élèves des personnes qualifiées et adoptant une **methodologie appropriée**, (s'appuyant par exemple sur la didactique de Français Langue Etrangère et / ou Français Langue Seconde)
- Permettre de s'affranchir des objectifs parfois trop ambitieux des référentiels ou programmes.
- Favoriser un meilleur suivi des élèves et une **aide plus individualisée et personnalisée**
- Sortir du cadre purement scolaire, parfois bloquant pour des élèves en très grandes difficultés
- Travailler autrement et explorer d'autres pistes (comme l'amélioration des processus cognitifs : projet mis en place cette année).

Organisation des « ateliers du mardi »



LES AUTEURS

- **Michèle Belo** : PLP Economie-gestion et membre de l'équipe Ressources pour la Voie Professionnelle
- **Brigitte Boulanger** : Coordinatrice MGI
- **Régine Coste** : IEN Maths-Sciences
- **Annie Couderc** : IEN Lettres-Histoire
- **Chantal Donadey** : PLP Lettres-Histoire et formatrice
- **Ingrid Duplaquet** : PLP Lettres-Histoire, formatrice et membre de l'équipe Ressources pour la Voie Professionnelle
- **Philippe Dusanier** : PLP STI
- **Charlotte Fourmond** : PLP Lettres-Histoire et membre du GEP Elèves en difficultés
- **Serge Girard** : PLP STI
- **Florence Guittard** : PLP Lettres-Histoire
- **Sophie Laverny** : PLP Lettres-Histoire
- **Loïc Loiseleux** : PLP Lettres-Histoire
- **Caroline le Borgne** : PLP Lettres-Histoire
- **Edwige Mallet** : PLP Maths-Sciences et membre du GEP Elèves en difficultés
- **Françoise Marchal** : IEN IO
- **Claude Mouren** : Chargée de mission auprès des Groupes de Travail et d'Impulsion
- **Stéphane Renault** : PLP Lettres-Histoire et membre du GEP Elèves en difficultés
- **Michèle Sendre** : IEN Lettres-Histoire
- **Alexandre Techer** : PLP Maths-Sciences et membre du GEP Elèves en difficultés

Et merci ...

- à **Françoise David**, collaboratrice à la DAFPEN,
- et à tous les inspecteurs de l'enseignement général et professionnel pour leur contribution bienveillante et efficace à la réalisation du séminaire et de la brochure.