

15 | INCLURE

Principes pédagogiques de base pour l'enseignement-apprentissage du FLS-FLSco en dispositif spécifique

La prise en charge des élèves allophones en dispositif doit répondre à un double enjeu : l'acquisition du français comme langue de communication (FLS) et comme langue de scolarisation (FLSco) afin de permettre le plus rapidement possible une inclusion complète en classe ordinaire, mais aussi plus largement une inclusion sociale et culturelle en France. L'enseignant du dispositif spécifique (UPE2A, parcours MLDS allophones, micro-dispositif lycée) doit organiser son enseignement/apprentissage en tenant compte de différents paramètres.

Connaître le processus d'acquisition d'une langue seconde

Il importe que l'enseignant comprenne le long processus d'acquisition des langues, qui se caractérise par les points suivants¹ :

- l'acquisition de la langue est un processus dynamique : de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production ;
- l'apprentissage d'une langue seconde prend appui sur la ou les langue(s) déjà acquise(s) ; ces langues sont un levier pour l'apprentissage du français et elles ne doivent pas être minorées ou rejetées (valorisation du plurilinguisme) ;
- l'erreur est constitutive de l'apprentissage et les difficultés de langue ne sont que transitoires. Elles sont liées aux caractéristiques de la langue de l'élève (interférences linguistiques, interlangue) ;
- une grande partie de l'acquisition d'une langue relève de l'apprentissage informel (en dehors de tout enseignement structuré), surtout en situation d'immersion ;
- il existe toujours chez les élèves un déséquilibre dans la maîtrise des activités langagières (compréhension orale/compréhension écrite/production orale/production écrite).

Au cours de l'élaboration des séances, l'enseignant doit ainsi garder un certain nombre de principes fondamentaux à l'esprit :

- le langage oral constitue le socle sur lequel se construisent les autres connaissances (culture scolaire, langue écrite, champs disciplinaires, comportements...) ;
- la compréhension orale doit faire l'objet d'un travail systématisé et des activités d'écoute et de reformulation doivent être proposées. Le « bain de langue » ne saurait suffire ;
- l'écrit est essentiel à la réussite scolaire et doit donc être travaillé conjointement à l'oral dès le début de l'apprentissage. On veillera toutefois à construire les apprentissages en allant de l'oral à l'écrit, les deux étant interdépendants ;
- si les apports lexicaux sont essentiels, tant en compréhension qu'en production, ils ne peuvent être étudiés isolément et se travaillent en relation avec les structures syntaxiques. Plus globalement, les compétences linguistiques visées doivent être liées aux actes de langage mis en œuvre dans les différentes situations de communication sociales et scolaires. L'apprentissage du lexique et de la grammaire se fait donc toujours en contexte, à l'oral et à l'écrit.

¹ Voir *Repères sur l'inclusion des EANA en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*, document Éduscol, DGESCO, 2016. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Repere_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf

Mobiliser des compétences pluri-didactiques

La diversité des besoins des élèves allophones et la multiplicité des objectifs à atteindre dans une double perspective d'enseignement/apprentissage d'une langue de communication et de scolarisation nécessitent de varier les approches didactiques. L'approche communicative et la perspective actionnelle, incontournables dans l'enseignement des langues, se combinent ainsi avec d'autres approches issues de la didactique du français (FLE et FLM) et des sciences de l'éducation : approches plurielles, français sur objectifs spécifiques, pédagogie de projet, pédagogies nouvelles (Freinet, Montessori), démarche expérimentale, didactique de l'enseignement de la lecture, etc. La difficulté pour l'enseignant est de conserver une cohérence d'ensemble dans la construction des apprentissages et ainsi de faire preuve d'un éclectisme réfléchi.

Se former à l'enseignement de la lecture-écriture

Parmi les différents profils d'apprenants pris en charge en dispositif, les élèves allophones qui n'ont jamais été scolarisés et qui, de ce fait, n'ont appris à lire et à écrire dans aucune langue que ce soit, nécessitent une approche pédagogique spécifique qui emprunte à la didactique des langues mais aussi et surtout à la didactique de la lecture-écriture en FLM. S'il n'est pas formé dans ce domaine, l'enseignant doit pouvoir très rapidement acquérir des compétences sur les mécanismes en jeu dans la lecture et l'écriture (identification de mots, composantes de la compréhension et la production écrites, etc.), le fonctionnement du système graphophonologique du français, les principes didactiques de base de l'enseignement de la lecture-écriture et les difficultés spécifiques pour un public allophone¹.

Établir une programmation périodique et annuelle en FLS / FLSco

Il n'existe ni programme national ni référentiel officiel permettant de guider les enseignants des dispositifs dans la définition des objectifs et contenus d'enseignement pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Les instructions officielles de 2012 se limitent à un rappel des attentes institutionnelles liées au Socle commun (« L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du Socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République ») et à l'acquisition des connaissances de base du cycle 3 pour les élèves NSA dans le second degré.

Pour construire une programmation, l'enseignant doit, de ce fait, s'appuyer sur différentes ressources afin de définir les objectifs qui répondront aux besoins prioritaires des élèves accueillis. Le CECRL constitue un appui incontournable mais ne saurait suffire et doit pouvoir être croisé avec les attentes des programmes scolaires dans les différents cycles, et notamment ceux de français.

Différents référentiels spécifiques élaborés par des Casnav constituent également de précieux outils. Enfin, l'enseignant pourra consulter les tableaux de contenus des manuels et outils pédagogiques destinés aux élèves allophones en FLE et en FLS/FLSco².

L'élaboration d'une programmation annuelle pourra constituer une feuille de route indiquant notamment les projets, les thématiques, les œuvres, les sorties, envisagés pour l'année scolaire. Une programmation périodique constituera un deuxième niveau d'organisation pédagogique plus détaillé dans lequel pourront être précisées les compétences visées selon les profils d'apprenants et/ou les groupes. Elle facilite les ajustements au fil de l'année scolaire en fonction de la progression des élèves et de l'évolution des modalités d'organisation du dispositif (variation des effectifs, modification des volumes horaires, réorganisation de l'emploi du temps, etc.). Elle peut également constituer un outil de liaison utile à destination des enseignants de classe ordinaire pour les informer des compétences spécifiques travaillées en dispositif.

1 Voir les parcours M@gistère *Enseigner la lecture à un élève allophone* (Casnav de Lille, 2021) et *Entrer dans la lecture en FLS* (Casnav de Lille, 2018).

2 Beaugrand Céline et Lecocq Bertrand, *Écrire en FLS et FLSCO : apprendre à écrire en français aux élèves allophones*, Réseau Canopé, univers « Agir », 2018.

Définir des objectifs prioritaires en FLSco

Afin de favoriser au maximum l'inclusion et la réussite scolaire, un travail portant sur l'apprentissage du français langue de scolarisation doit être mené. Il nécessite de prendre en compte trois composantes¹ :

- la langue de communication scolaire : il s'agit de mettre l'accent sur les situations de communication scolaire dans et hors de la classe (vie scolaire, intendance, cantine, infirmerie...), afin de les analyser et de les traduire en actes de langage. Le travail autour de ces contenus langagiers spécifiques doit aider l'élève à acquérir des savoirs et des savoir-faire mobilisables dans toutes les disciplines et dans les situations courantes de la vie scolaire ;
- la langue d'enseignement : elle véhicule les connaissances nouvelles que l'élève doit acquérir, à travers des discours disciplinaires (discours des mathématiques, de l'histoire, de l'EPS, des sciences, etc.). Elle permet la transmission des notions et des concepts propres à chaque matière d'enseignement. Elle implique notamment l'acquisition du métalangage et du lexique spécifique dans les différentes disciplines ;
- la langue d'apprentissage : elle concerne essentiellement la langue des consignes, des explications, des évaluations, de la méthodologie du travail scolaire qui oriente les conduites d'apprentissage (apprendre à tenir un agenda, un classeur ou un cahier de leçons, à utiliser les brouillons, à produire des écrits relevant de différents genres scolaires, à utiliser des outils d'aide au travail ou d'autocorrection...). Elle porte ainsi en priorité sur des savoir-faire, tantôt transversaux tantôt spécifiques aux disciplines.

Les compétences travaillées sont ainsi de nature langagière mais aussi culturelle et méthodologique :

- acquisition du lexique et des consignes scolaires propres à l'appropriation des savoirs (matériel scolaire, consignes de classe, méthodologies disciplinaires...) avec une attention particulière au métalangage disciplinaire souvent complexe ou opaque et aux aspects polysémiques de certains mots courants du quotidien qui changent de sens dans le contexte scolaire et connaissent des variantes disciplinaires (exemple : sommet en géographie ou en mathématiques ; tableau de la classe/à double entrée/œuvre picturale) ;
- focalisation sur les spécificités linguistiques et discursives les plus fréquentes dans le discours scolaire (complément du nom, dérivation lexicale, valeurs du présent, subordonnées relatives, forme passive, fonctions de la majuscule, etc.) ;
- appropriation des codes culturels et scolaires de l'École en France ;
- maîtrise des différents langages en interrelation avec l'oral et l'écrit dans les différentes disciplines (cartes, tableaux, graphiques, schémas, photographies, écritures mathématiques, représentations artistiques, etc.). Être capable de les nommer, de les décrire puis de les commenter ;
- acculturation aux écrits scolaires : appropriation des supports (manuels, fichiers, affichages, dictionnaire, etc.), des genres d'écrits scolaires (leçons, définitions, consignes, titres, résumé, etc.) et des types de discours (informatif, narratif, descriptif, etc.) ;
- travail spécifique sur le manuel scolaire (organisation, pages spécifiques, parcours de lecture dans une double-page, spécificités linguistiques et discursives, etc.) ;
- travail sur la méthodologie et les outils de référence (appropriation des outils mis à la disposition de l'élève au sein de la classe : dictionnaires, logiciels, sites, fichiers, etc.).

Évaluer les élèves

L'évaluation diagnostique initiale est une étape essentielle du parcours de scolarisation et constitue une aide précieuse pour faire le point sur les acquis linguistiques et scolaires des élèves et définir les objectifs prioritaires de chacun.



E1. Évaluer. Modalités d'évaluation scolaire et linguistique des EANA

Cette première forme d'évaluation est ensuite complétée par des évaluations formatives régulières au cours des séquences afin d'adapter et réajuster les contenus d'enseignement, aider les élèves à repérer leurs erreurs et pouvoir y remédier.

¹ Chiss Jean-Louis, « Enseigner et apprendre en français. Des langues de l'école aux discours didactiques », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, CLE International, Paris, 2005, pp. 59-64.

Enfin, il importe de pouvoir organiser des temps d'évaluation sommative, par période ou par trimestre, afin de s'assurer des compétences acquises ou en cours d'acquisition et de pouvoir communiquer ces éléments aux enseignants de classe ordinaire mais aussi aux familles.

Concernant le LSU, il convient de rappeler qu'il est normalement de la responsabilité des enseignants de la classe ordinaire en collaboration avec l'enseignant du dispositif.

Gérer l'hétérogénéité au sein du dispositif

L'hétérogénéité du groupe constitue indiscutablement l'une des principales difficultés pédagogiques à laquelle se trouve confronté l'enseignant du dispositif. Celle-ci est multifactorielle :

- la diversité des profils d'élèves accueillis en même temps (âge, classe d'inclusion, scolarité antérieure, maîtrise du français oral et écrit, etc.) ;
- la personnalisation des prises en charge en fonction des besoins ;
- les entrées et sorties permanentes (arrivées et départs tout au long de l'année, emplois du temps variables selon les classes d'inclusion, volumes horaires distincts selon les besoins, etc.).

L'enjeu d'une organisation efficace est de préserver au mieux les aspects positifs du fonctionnement en groupe-classe (émulation, entraide entre pairs, interactions orales, réalisation de productions collectives et projets, etc.) et la dynamique qui en découle, notamment à l'oral, tout en répondant aux besoins spécifiques de chacun. L'enseignant doit donc pouvoir proposer :

- un tronc commun qui fédère l'ensemble des élèves à partir de situations d'apprentissage collectives guidées, notamment à l'oral ;
- un parcours individualisé en fonction des besoins pour des situations en autonomie ou semi-autonomie (ateliers, plan de travail individualisé, travail individuel ou en binôme sur ordinateur, etc.).

Organiser l'espace d'enseignement

En fonction des conditions matérielles dont dispose l'enseignant (salle unique dédiée ou partagée, nombre de tables, équipements audio/vidéo/numériques, bibliothèque de classe, matériel pédagogique à disposition, etc.), il convient, autant que faire se peut, d'organiser la classe de manière à proposer, d'une part, un espace collectif pour le travail en commun et, d'autre part, des espaces aménagés (même temporairement) pour des activités en petits groupes ou individuelles.

Exemples d'espaces à proposer aux élèves :

- un coin lecture (livres en français facile, journaux, albums, magazines, BD, etc.) pour permettre une acculturation à l'écrit et un travail sur la compréhension écrite ;
- un coin écoute avec lecteurs audio ou baladeurs numériques et casques pour travailler la phonologie et la compréhension orale ;
- un coin informatique avec un ou plusieurs ordinateurs pour travailler l'oral et l'écrit à partir des logiciels de bureautique, des didacticiels spécialisés ou des sites éducatifs ;

- un coin jeu et manipulation pour les plus jeunes afin de travailler le lexique et susciter la communication orale (lotos, memory, jeux éducatifs, etc.).

En partant d'une unité minimale d'une heure de cours, voici une proposition pour un groupe d'élèves de différents niveaux à l'oral et à l'écrit.

EXEMPLE D'ORGANISATION D'UN COURS EN DISPOSITIF POUR ÉLÈVES ALLOPHONES

Accueil des élèves

 5 minutes

Échange informel, nouvelles de la semaine, rituels du jour (date, météo, « Comment ça va ? », etc.).

Travail oral

 15 minutes

Travail avec tous les élèves (de débutant à A2) à partir d'un ou plusieurs supports (visionnage d'une vidéo, écoute d'un dialogue, projection d'images séquentielles ou d'une œuvre artistique, etc.) permettant de faire émerger le lexique, les structures et les actes de langage en lien avec une situation de communication spécifique. Pour s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux, l'enseignant veille à donner d'abord la parole aux petits parleurs, canalise les plus avancés, fait répéter des mots et des structures simples aux plus débutants ou à ceux qui ont des difficultés de prononciation marquées. L'enseignant note les mots et structures clés au tableau et a éventuellement prévu une fiche mémo pour les élèves qui ne peuvent copier seuls (support qui peut être différencié selon les niveaux). Si des activités de CO sont proposées sur fiche, elles sont également différenciées (nombre de questions, recours à des images, format QCM ou questions ouvertes, etc.).

Structuration de la langue à l'oral

 10 minutes

Activités de systématisation à partir d'une ou deux compétences linguistiques préalablement définies (phonétique, lexicale ou syntaxique) et en lien avec le travail oral précédent :

- exercices et jeux (jeu de Kim, devinettes, loto, etc.) pour mémoriser le lexique ou comprendre la morphologie lexicale ;
- exercices phonétiques pour travailler la discrimination auditive et améliorer la prononciation (prosodie, intonation et production de phonèmes) ;
- exercices pour maîtriser la morphologie grammaticale et les structures syntaxiques du français (exer-

cices structuraux, recomposition de phrases à partir de mots et/ou d'images, etc.). Une trace écrite peut être donnée aux élèves sur tel ou tel point de langue étudié.

Travail à l'écrit

 25 minutes

Le lexique et les structures travaillés à l'oral servent de base au travail à l'écrit (en compréhension ou en production). Le travail écrit est différencié en fonction du niveau et du degré de maîtrise de l'écrit (SA/NSA). Une organisation en trois ateliers peut être proposée selon le degré d'alphabétisation. Les consignes pour chaque groupe sont passées collectivement avant que les élèves ne se répartissent :

- un groupe niveau A1+/A2 à l'écrit travaille en autonomie en utilisant les outils et les référents à disposition. Le travail peut être individuel ou en binôme pour faciliter l'entraide (exercices de lexique et/ou de grammaire en lien avec la structuration orale, activité de PE ou de CE en lien avec le travail oral du début de séance, activité orthographique à partir du lexique, etc.) ;
- un groupe niveau débutant (SA)/A1.1/apprentis-lecteurs travaille sur une activité adaptée au niveau langagier et/ou à la faible maîtrise de l'écrit (structuration des phrases simples à l'écrit, compréhension de phrases ou d'un texte très simple, acquisition des phonèmes/graphèmes du français, mémorisation orthographique des mots outils les plus fréquents, etc.) ;
- un groupe d'élèves non-lecteurs, non-scripteurs travaille en atelier dirigé avec l'enseignant (conscience phonologique, principe alphabétique, acquisition des graphèmes simples, graphisme, dictée à l'adulte, etc.).

Activité plaisir pour terminer la séance

 5 minutes

Mémorisation d'une poésie ou d'une chanson, lecture magistrale d'un album, activité ludique ritualisée...



À CONSULTER

A6. Accueillir. Profil scolaire et linguistique des EANA

A7. Accueillir. Modalités de fonctionnement des UPE2A

E1. Évaluer. Modalités d'évaluation scolaire et linguistique des EANA

I3. Inclure. Valorisation du plurilinguisme et mise à profit de la diversité culturelle

I4. Inclure. Principes pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage du FLS-FLSco en séance individualisée

POUR ALLER PLUS LOIN

– Lecocq Bertrand, *Entrer dans la lecture en FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones*, Réseau Canopé, univers « Agir », 2018.
www.reseau-canope.fr/notice/entrer-dans-la-lecture-en-fls.html

– Beaugrand Céline, Bertrand Lecocq, *Écrire en FLS et FLSco : apprendre à écrire en français aux élèves allophones*, Réseau Canopé, univers « Agir », 2018.
www.reseau-canope.fr/notice/ecrire-en-fls-et-flsco.html